



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação



Televisão no Jardim-de-Infância: Utilização e Acompanhamento Relatório de Estágio

Ana Filipa Gonçalves de Almeida Mota

Trabalho de Mestrado
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho Efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira
e do Professor Doutor Vítor Manuel Nabais Tomé

Julho 2011

Televisão no Jardim-de-Infância: Utilização e Acompanhamento

Relatório de Estágio

Ana Filipa Gonçalves de Almeida Mota

Relatório de Estágio apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Maria Pereira, Professora de Psicologia da Unidade Técnico-Científica de Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco e do Doutor Vítor Manuel Nabais Tomé, Investigador do Grupo Educação, Tecnologia e Sociedade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O júri
Presidente

Prof. Doutor
Professor de

Prof. Doutor
Professor de

Prof. Doutor
Professor de

Prof. Doutor
Professor de

Prof. Doutor
Professor de

Agradecimentos

O meu primeiro e principal agradecimento é dirigido aos meus orientadores Professor Doutor Vítor Tomé e Professora Doutora Cristina Pereira. Agradeço-lhes, acima de tudo, o seu Saber e os seus ensinamentos. Mas também a sua disponibilidade, a sua compreensão, os seus comentários críticos, o apoio e orientação constantes prestados durante a realização do trabalho.

À minha companheira e amiga de todos os momentos neste mestrado, Filipa, um grande obrigada por todas as orientações que me deste quando me perdi. A todas as colegas de turma deste mestrado, especialmente à Benedita (que um dia não me deixou desistir), à Joana, à Cátia (todos as gargalhadas em tempos difíceis), à Gina, à Céu, enfim vocês sabem o que passámos.

Não posso deixar de agradecer a todos os professores da parte curricular do mestrado, que nos ensinaram muito do que sabemos e nos entenderam quando foi possível.

Agradeço às Educadoras participantes neste estudo o empenho e a simpatia com que ‘abriram’ as portas dos jardins-de-infância para eu poder recolher os dados para efectuar este estudo. E por toda a informação preciosa que me forneceram.

Às crianças maravilhosas com as quais estabeleci contacto, nos jardins-de-infância. É sempre muito bom sentir-me perto delas, são uma terapia calmante e uma diversão revigorante. Agradeço também a todos os pais que me autorizaram a entrevistar as crianças envolvidas.

Uma palavra especial para a minha grande amiga Professora Gabriela que, em todos os momentos que tive que me ausentar do trabalho, entendeu e facilitou para que pudesse terminar este relatório de estágio a tempo.

Às minhas meninas e menino, que são uma terapia diária, obrigada grupinho da ERID.

Agora aos amigos que são família, para mim, Luís, Samanta, Sílvia, desculpem todo o tempo que não vos tenho dedicado. Aos amigos que não me saíram do coração...não posso nomear todos, mas vocês sabem quem são. Eles fizeram-me rir, quando me apetecia chorar e lutar quando me apetecia desistir.

À minha família que me deu todo o apoio e me ouviu tantas vezes resmungar. Obrigada mãe (foste a que mais me aturaste), pai (o meu herói), irmão, avozinha foram os mais presentes logo, os que mais sabem de mim. Obrigada também aos mais distantes que não deixaram de se preocupar e dar apoio. Ao Sr. José Manuel e à Dona São que com o seu positivismo me ajudaram a continuar esta jornada.

Por fim, a ti, OBRIGADA Filipe, por todo o apoio e paciência que tiveste e por tudo o que fazes por mim.

Palavras-chave

Televisão; Consumo; Educação Pré-Escolar; Educação para os *media*; Jardim-de-Infância.

Resumo

A sociedade actual não permite aos pais acompanhar os seus filhos um número maior de horas. Portanto, estes são obrigados a deixá-los numa instituição de Educação Pré-Escolar a maior parte do seu dia. No jardim-de-infância as actividades pedagógicas ocupam a maior parte do dia, mas nas “horas mortas” as crianças estão basicamente em frente de um televisor a consumir o que é emitido, sem ter preparação pedagógica para um consumo de qualidade.

A televisão como *medium* dos *media* não apresenta aos cidadãos a realidade mas sim representações desta. É, por isso, importante que as crianças sejam educadas para consumir *media* e, desta forma, decodificar as mensagens *media*. Porém esta capacidade de decodificação tem que ser treinada e ensinada para que cada criança possa desenvolver-se segundo o contexto em que está inserida, posicionando-se face à realidade.

Defende-se que o desenvolvimento de uma educação para os meios de comunicação, pretende fomentar o respeito pela diversidade de opiniões; desenvolver nas crianças o sentido da participação no mundo em que vivem, de forma livre e responsável; proporcionar-lhes uma melhor compreensão desse mundo e da sua condição de cidadãos.

Não se defende a extinção dos meios de comunicação, defende-se antes que estes devem ser tratados de acordo com a importância que têm, na sociedade e nas escolas.

Após termos feito a revisão de literatura tornou-se mais claro como podemos trabalhar no Pré-escolar a Educação para os *media*: ouvindo as crianças, estando em permanente alerta das concepções que tiram da sua relação com os *media* e, claro, estar em permanente contacto com os pais, pois o contexto, no caso dos *media*, não pode ser dissociado das concepções feitas pelas crianças.

As questões que referimos estão na base da problemática apresentada neste estudo que procura perceber como é que as educadoras encaram os *media* e a sua influência no quotidiano das crianças. Posteriormente procurámos ouvir as crianças e as suas concepções sobre a televisão e principais dúvidas.

Este estudo não pretende analisar a qualidade da programação que as crianças consomem no jardim-de-infância, nem a qualidade da prática pedagógica das educadoras participantes neste estudo. Pretende apenas descrever e interpretar a forma como as educadoras utilizam a televisão no jardim-de-infância e como fazem o acompanhamento a essa utilização. Tendo, constantemente, em vista a Educação para os *media* e os seus principais fundamentos.

Keywords

Television; Consume; Pre-school Education; *Media* Education; Kindergarden.

Abstract

Today's society does not allow parents to monitor their children for a satisfactory number of hours. Therefore, they are obliged to leave them in an institution of pre-school education most of their day. In the kindergarden learning activities occupy most of the day, but in “dead hours” children are basically in front of a TV to consume what is given without any pedagogical preparation for consumption of quality.

Television as a *medium* of the *media* does not show people the reality but its representation. It is, therefore, important that children are educated to consume media and decode media messages. However, this decoding capability has to be trained and included in children's education so that they can get a balance development according to the context in which they are inserted, positioning themselves in face of reality.

It is argued that the development of an education for the *media*, aims to promote respect for diversity of opinions; to develop in children a sense of participating in the world we live in, in a free and responsible way to give them a better understanding of the world and their status as citizens.

We do not defend the extinction of the *media*, but defend they should be treated according to their importance in society and schools.

After doing the review of the literature, it became clearer for us how we can work with the *media* in Pre-school education: listening to children, being constantly alert to the concepts that they take from their relationship with the *media* and, of course, being in permanent contact with parents. The context, in *media* education, cannot be dissociated from concepts developed by children.

The questions we describe are underlie the problems presented in this study which seeks to understand how educators view the media and its influence on children's daily life. Later we tried to listen to children's point of view on television and their major doubts.

This study does not intend to analyze the quality of programming that children consume in the kindergarden or the quality of teaching practice of educators participating in this study. It is just intended to describe and interpret the way educators use television in the kindergarden and how they monitor its use, having constantly in mind *media* education.

Índice geral

1. Introdução	1
2. Revisão de Literatura	3
2.1 COMUNICAÇÃO	3
2.1.1 Origem da palavra Comunicação	3
2.1.2 Conceitos básicos sobre comunicação	4
2.1.3 Noção moderna de comunicação	5
2.1.4 Educação e comunicação	7
2.2 ESCOLA E TIC	10
2.2.1 Novas gerações de estudantes	10
2.2.2 Desafios educativos dos media (Educação para os media)	12
2.2.3 Media na Escola	14
2.2.3.1 Media e Projectos em Portugal	16
2.3 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E OS MEDIA	18
2.3.1 Funções da Educação Pré-escolar	18
2.3.2 Lei-Quadro Educação Pré-Escolar	20
2.3.3 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	20
2.4 TELEVISÃO E CRIANÇAS	22
2.4.1 Perspectiva histórica (estudos pós 25 de Abril)	22
2.4.2 Crianças e media	25
2.4.3 Televisão na família	27
2.4.4 Crianças e televisão	29
2.5 TELEVISÃO NO JARDIM-DE-INFÂNCIA	33
2.5.1 Tempo de televisão no jardim-de-infância	33
2.5.2 Tipologia e qualidade da programação	34
2.5.3 Formação de educadores em literacia para a televisão	36
3. Metodologia e procedimentos metodológicos	40
3.1 QUESTÕES QUE GUIAM A INVESTIGAÇÃO	40
3.2 METODOLOGIA	40
3.2.1 Estudo de Caso (Múltiplo)	40
3.2.2 Recolha de dados	42
3.2.2.1 Observação	42
3.2.2.2 Notas de Campo	43
3.2.2.3 Entrevistas a crianças	44
3.2.2.4 Entrevistas a educadoras	45
3.2.3 Técnicas de análise de dados: análise de conteúdo	46
3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
3.3.1 Constituição da Amostra	48
3.3.2 Caracterização das Instituições, grupos de crianças e educadoras	48
3.3.2.1 Contexto 1	49
3.3.2.2 Contexto 2	53

3.3.2.3 Caracterização da amostra	56
3.3.3 Observação Participante e Notas de Campo	58
3.3.4 Entrevistas semi-estruturadas a crianças	58
3.3.5 Entrevistas semi-estruturadas às educadoras	59
3.3.6 Análise de conteúdo	61
4. Análise de Dados e Discussão de Resultados	64
5. Conclusões e Recomendações	72
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	73
5.3 RECOMENDAÇÕES	73
5.4 REFLEXÃO - INVESTIGAÇÃO APLICADA À PRÁTICA PEDAGÓGICA	74
Referências	78
Apêndices	85

Índice de figuras

Figura 1 - Media Use, by Platform	33
Figura 2 - Localização geográfica do distrito de Castelo Branco em Portugal e representação gráfica dos concelhos do distrito de Castelo Branco	48
Figura 3 - Organigrama da Instituição (Contexto 1)	49
Figura 4 - Organigrama da Instituição (Contexto 2)	53
Figura 5 - Dinâmica do Projecto Educativo do Contexto 2	55

Índice de tabelas

Tabela 1 - Organização das Salas do Contexto 1	50
Tabela 2 - Organização das Salas do Contexto 2	54
Tabela 3 - Sistema de Categorização (Entrevistas às educadoras).....	62
Tabela 4 - Sistema de Categorização (Entrevistas às crianças)	63

Lista de siglas

ATL - Actividades de Tempos Livres
CD - Compact Disc
CE - Comissão Europeia
CD-ROM - Compact-disc reading-only
DEB - Departamento de Educação Básica
DECO - Associação para a Defesa dos Direitos dos Consumidores
DVD - Digital Video (ou Versatile) Disc
EM - Educação para os *media*
FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologias
JI - Jardim-de-Infância
ME - Ministério da Educação
NEE- Necessidades Educativas Especiais
OCEPE - Orientações curriculares para a educação pré-escolar
ONU - Organização das Nações Unidas
RTP - Rádio Televisão Portuguesa
SIC - Sociedade Independente de Comunicação
s/d - sem data
SIC K - Sociedade Independente de Comunicação Kids
SIC Radical - Sociedade Independente de Comunicação Radical
s/p - sem página
SPP - Sociedade Portuguesa de Pediatria
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
TV - Televisão
TVI - Televisão Independente
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

1. Introdução

A preparação dos cidadãos para interagirem com os meios de comunicação é considerada fundamental no desenvolvimento de competências decisivas aos cidadãos do século XXI. Mas faltam estudos na área, apoio de decisores políticos e mais iniciativas efectivas no terreno (Buckingham, 2009). As iniciativas que existem têm proveniência sobretudo fora da escola e lutam muitas vezes com falta de meios e com a fraca formação dos professores nesta área (Carlsson e Felitzen, 2006). A UNESCO defende que a Educação para os Média seja desenvolvida ao longo da vida, quer na educação formal, quer na não formal. Os artigos 13 e 17 da Convenção dos Direitos da Criança, mencionam o "direito à liberdade de expressão", que "compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias" e "a importância exercida pelos órgãos de comunicação social" no assegurar "o acesso da criança à informação" (UNICEF, 2004, p. 10 e 12). "A mediação que os pais e 'outros significativos' podem exercer em relação à televisão pode também ser uma maneira de contribuir para o cumprimento dos Direitos da Criança" (Pereira, 1998, p. 13), se esta mediação contribuir para que as crianças aprendam "a usufruir de forma mais activa e crítica" da televisão, "a escolher o que é apresentado e a recusar o que possa ser menos benéfico para o seu desenvolvimento", contribuirão, também para que as crianças sejam público dinâmico, com espírito crítico diante do que vêem e ouvem na televisão (*idem*, 1998, p. 13).

Dorr (1986) citado por Pereira (1998), considera as crianças uma "audiência especial":

"Crianças detentoras de competências e de capacidades assinaláveis no plano cognitivo, da sociabilidade, e da comunicação, designadamente, sujeitos que exercem um papel activo na construção e interpretação das mensagens que recebem, mas que não podem prescindir das formas de mediação dos pais, em relação às complexidades do mundo que as rodeia, e especialmente no que diz respeito à televisão" (p.12).

Com efeito, a utilização de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e *media* em educação tem registado progressos exponenciais nos últimos anos (Pinto, Pereira, Pereira e Ferreira, 2011), sobretudo do 1º Ciclo ao Superior e tem sido mais estudada. Já ao nível do Pré-escolar essa utilização, ainda que possa ter lugar, não está estudada ou está insuficientemente estudada (Declaração de Bruxelas, 2011).

Tendo nós abordado a relação entre educação, TIC e *media* na Unidade Curricular de Pedagogia e Literacia dos *media* na parte curricular do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. E, sendo a nossa formação em Educação Básica, temos um interesse especial pelo Pré-escolar, pelo que decidimos fazer este Relatório de Estágio.

Os objectivos sobre os quais o estudo incide são: *i*) Recolher informação sobre o consumo de televisão (número de horas, que tipo de actividades); *ii*) Identificar os objectivos da utilização da televisão nos jardins-de-infância; *iii*) Conhecer o nível de formação dos educadores em educação para os *media*. As questões a que procuramos responder são: *i*) Como é que os educadores usam a televisão no jardim-de-infância? *ii*) Quais os objectivos da utilização da televisão no jardim-de-infância? *iii*) Será que a utilização da televisão no jardim-de-infância, é feita numa perspectiva de Educação para os *media*?

Não é, por conseguinte, um estudo da oferta televisiva dirigida às crianças nem uma investigação sobre os efeitos da televisão. Aquilo que pretendemos é identificar o tempo que as crianças ocupam a ver televisão em ambiente escolar e as intenções educativas que esse tempo traz ou produz numa perspectiva de Educação para os *media*. A interacção presencial e directa com os ‘adultos significativos’, a discussão, os comentários e a explicação dos conteúdos, ajudam as crianças a interpretar e a compreender as mensagens televisivas recebidas.

“A actividade televisiva, tal como a entendemos, está longe de ser uma actividade simples e linear, como à partida poderia parecer. Considerar que o consumo televisivo começa com a produção e emissão das mensagens, e termina com a sua recepção, é uma forma ‘miope’ de o entender. ‘Ver televisão’ envolve igualmente uma multiplicidade de práticas sociais e de experiências que antecedem, sucedem, e precedem os tempos dessa actividade” (Pereira, 1998, p. 12).

Neste estudo também encaramos as crianças deste modo, de tal forma que seguimos a linha defendida por Dorr (1986) e Oliveira-Formosinho (2008), que incluiu as crianças e a sua opinião nos estudos feitos sobre crianças. Efectuámos oito entrevistas a dezasseis crianças, que nos falaram da sua experiência com a televisão de forma muito clara e clarificadora.

A área investigativa na qual pretendemos incidir relaciona-se com a utilização das novas tecnologias ao nível do pré-escolar. Como refere Moraes et al. (2006, p. 2) “se, por um lado, como se tem anunciado, a educação mediatizada pelas tecnologias da informação e comunicação pode trazer melhorias e transformações para a educação em geral, por outro ela tem gerado novos problemas e desafios para os educadores, requerendo, ainda, muita reflexão”. Acrescentamos à frase de Moraes que é necessária formação pois, quer as novas tecnologias (computadores, telemóveis) quer as tradicionais (rádio, cinema e televisão) requerem ainda formação ao nível de utilização educativa. As entrevistas às educadoras dos grupos foram muito significativas a este nível, pois tentámos perceber o que fazem e em que medida tentam mediar o consumo de televisão. As suas preocupações são reais e dão um cariz prático a este estudo.

É importante referir que este é um tema inovador pois mesmo havendo uma preocupação com décadas de qualidade de transmissões televisivas, faltam estudos significativos da utilização da televisão como recurso didáctico. Apesar de se falar sobre a utilização dos *media* na escola não há referencia a como são utilizados. É impossível “fugir” da influência das aprendizagens informais que as crianças têm pelo consumismo de informação *media* (Moura, 2000). Por isso consideramos tão importante perceber de que forma estas aprendizagens são acompanhadas e até aproveitadas ao nível da educação pré-escolar.

Este relatório de estágio está dividido em três partes. Na primeira parte apresentamos uma análise ao estado da arte, dividindo esta por pontos para que seja mais perceptível a quem lê, o que lê e não se perca.

A segunda parte refere-se à metodologia e procedimentos metodológicos. Nesta apresentamos e justificamos quais as técnicas a que recorremos aquando da recolha e análise de dados e como procedemos à mesma no terreno concreto deste estudo de caso.

Na terceira parte está a análise de dados, apresentada em forma de resposta às questões de investigação triangulando os dados (observação, entrevistas às crianças e entrevistas às educadoras), cruzando os mesmos com a revisão de literatura. No final, as conclusões, as limitações deste estudo e recomendações, seguidas dos apêndices.

2. Revisão de Literatura

2.1 Comunicação

2.1.1 Origem da palavra comunicação

A palavra comunicação veio do latim “communicatio” que significa “está encarregado de” com o prefixo “co” que significa reunião. Temos a ideia de uma “actividade realizada conjuntamente”, com o sufixo “tio”, que reforça a ideia de actividade. Comunicação “comum” + acção significa “acção em comum”, tenha-se em conta que o “algo em comum” refere-se a um mesmo objectivo da consciência e não as coisas que se diz materiais (Voltaire, 2006, ¶ 1).

“o termo comunicação não se aplica nem às propriedades ou ao modo de ser das coisas, nem exprime uma acção que reúne os membros de uma comunidade. Ele não designa nem o ser, nem a acção sobre a matéria, tão-pouco a *praxis* social, mas um tipo de relação intencional sobre outrem” (Martino citado por Freixo, 2006, p. 79).

A palavra comunicação tem a sua origem na religião e nas práticas religiosas. Nos tempos remotos havia essencialmente dois tipos de práticas religiosas: um consistia no isolamento e o outro numa vida celibatária num convento. Nos conventos fazia-se a *communicatio* eclesiástica, que consistia numa refeição em comunidade com o objectivo de romper com o isolamento. Por isso mesmo, o acto que é referido não tem como objectivo reunir, mas sim quebrar o isolamento, sendo que o acto comunicativo pretende passar a mesma ideia (*idem*, 2006). Podemos constatar que a comunicação pretende que se entenda que não basta ter um objectivo em comum mas sim que haja um termo de comparação negativo (o isolamento).

“Comunicação é um campo de conhecimento académico que estuda os processos de comunicação humana. Entre as subdisciplinas da comunicação, incluem-se a teoria da informação, comunicação intrapessoal, comunicação interpessoal, marketing, publicidade, propaganda, relações públicas, análise do discurso, telecomunicações e Jornalismo” (Comunicação, ¶ 1).

Esta definição de comunicação mostra como a própria origem da palavra hoje em dia já não é tão levada ao sentido que lhe foi dado anteriormente mas, com a mediatização, há uma vasta rede de actos comunicativos que podem ser estudados e utilizados sem que o propósito seja o mais remoto.

Segundo Freixo (2002), no seu livro dedicado a um estudo acerca da televisão, muitos - Lucien Sfez, Armand e Michèle Mattelart, Jean Marc Ferry, J. Habermas - entendem o acto comunicativo como complexo e, por vezes, até metafísico, afastando-o do ser humano e da consciência. Já Baudrillard, no mesmo livro, defende que este acto é feito em consciência e não pode ser afastado da mesma, pois sem ela não poderíamos comunicar de forma correcta e “ideal”. A “utopia da comunicação” que é referenciada por Freixo (2002), tem em tudo a ver com a televisão e aponta-a como “técnica de comunicação à escala dos problemas da sociedade de massas. Para perceber como a comunicação evoluiu desde a sua génese até à comunicação de massas podemos clarificar alguns momentos desta evolução, referindo Cloutier, citado por Freixo (2002):

a) A primeira fase tem lugar no nascimento de actos comunicativos. Quando o *Homo sapiens* começou a produzir gestos com sentido e formas de exprimir algo que pretendia aos seus

semelhantes. Nesta altura, tal era o único *medium* de comunicação. A comunicação era efectuada por “linguagens de exteriorização” e “comunicação interpessoal”

b) A segunda fase, “comunicação de elite”, é assim designada pela sua evolução rápida em termos de se desprender dos gestos e ser basicamente oral. O seu nível evolutivo também se nota pela transmissão de conhecimento de geração em geração - gravuras nas paredes das cavernas, papiros, livros - evoluindo rapidamente de imagens vulgares para ideogramas, que traduzem ideias.

c) A terceira fase designa-se por “comunicação de massas”. É marcada pelo aparecimento dos *mass media* leva a comunicação a um nível mundial nunca imaginado na altura dos primitivos, sem que seja necessário um mensageiro humano. A comunicação levada ao extremo de difusão.

d) Actualmente vivemos o quarto momento, em que cada um de nós pode comunicar com o mundo difundindo informação na internet, transmitindo ideias que podem ficar registadas para a posteridade. Trata-se da fase da “comunicação individual”.

Todas estas fases de comunicação existem e ainda subsistem embora mais sofisticadas. E torna-se muito complicado perceber como apareceram umas sem compreender que as primeiras antecedem e estão na origem das últimas.

“Assim a comunicação é um conceito tão vasto e complexo que está longe a ideia de o abordar em todos os aspectos da sua imensidão (...) é o centro polarizador de todo o tipo de conhecimento e de toda a organização (...) tudo o que existe (...) é apreendido por processos mais ou menos complicados de comunicação” (Freixo, 2002, p. 27).

Para melhor perceber o acto comunicativo devemos perceber alguns conceitos básicos subjacentes à sua funcionalidade.

2.1.2 Conceitos básicos sobre comunicação

Os conceitos básicos sobre comunicação estão relacionados com a funcionalidade da palavra comunicação e com a forma de percepção da mesma.

Os principais conceitos chave para perceber a comunicação assentam em premissas/generalizações feitas da palavra e do acto de comunicar.

Resumindo o quadro traçado por Freixo (2006, p. 80) temos: *i)* orientações gerais, *ii)* processos básicos, *iii)* contextos de comunicação.

No que concerne às orientações gerais, temos a comunicação como processo complexo de interacção simbólica, entendendo-se que esta depende muitas vezes do sentido que atribuímos à interacção e se essa interacção se modifica através do nosso processo interpretativo (Ponte, s/d). O interaccionismo simbólico pertence ao paradigma interpretativo e tem como propósito descrever e compreender a realidade social sem julgar, avaliar ou condenar. Nesta medida conceptual de Alarcão (2001) percebemos que esta forma de comunicar é baseada nos agentes comunicativos, o que querem dizer (que significado querem transmitir) e quem “ouve” o que percebe (que significado tem o que os outros dizem). Todas estas significações dependem de um contexto social, político, económico e emocional onde os sujeitos estão inseridos e onde sempre estiveram, ou seja, as suas vivências.

Nos processos básicos entende-se a codificação (e consequente descodificação) do significado comunicativo, retirado de processos do pensamento humano. Com isto, Freixo (2006) define o processo comunicativo como a codificação de uma mensagem (pensamento do emissor) que vai ser descodificada e provida de sentido, pelo pensamento do receptor. Possibilita deste modo que o sujeito obtenha informação e modifique (ou não) as suas concepções acerca de certos assuntos.

“os processos básicos que assumem que a interacção simbólica se apresenta como um sistema de emissão e recepção de mensagens codificadas (que fornecem informação), constituídas por sinais ou grupos de sinais formados dos processos de pensamento humano e que têm significado para as pessoas, resultando assim um processo de mudança” (Freixo, 2002, p. 30).

Por fim, referindo-se aos contextos de informação, Freixo (2006), enumera: o interpessoal, o pequeno grupo, o organizacional e em massas. O interpessoal diz respeito à comunicação face-a-face. O pequeno grupo ocorre em situações de grupo, como por exemplo num grupo de amigos, colegas de trabalho e todos os grupos relativamente pequenos que possam juntar-se no acto comunicativo. O organizacional ocorre em contexto de organização, ou seja, podemos ter em conta reuniões de trabalho. O último vai ao encontro do que se pretende estudar e das formas de comunicação de massas, ou seja de uma grande população que pode chegar a abranger o total da população mundial.

Quando se fala de comunicação a este nível temos todos os *media* da actualidade partindo para a noção moderna da comunicação, que não pode ser percebida sem se perceber a evolução que sofreu.

2.1.3 Noção moderna de comunicação

As formas de comunicar foram evoluindo e reinventando-se, preservando algumas técnicas (carta, livro, telefone, rádio, entre outras). De todas as técnicas de informação e comunicação às quais temos acesso, podemos referenciar a televisão como uma plataforma transformada em multi-plataforma, agora à distância de um “clic”.

Freixo (2006) defende, que a noção moderna de comunicação se desenvolveu em três grandes etapas da história. A primeira etapa leva-nos até aos investigadores oriundos de várias áreas, que pretenderam utilizar a “cibernética” (ciência do controlo e das comunicações) como campo interdisciplinar onde se poderia ir buscar o máximo de conhecimento científico, para uso exclusivo da comunidade. Esta etapa tem início na década de 40, mas rapidamente nos deparamos com a próxima fase, nos finais da mesma década.

A segunda fase dá-se quando um dos fundadores da rede de investigadores, o matemático Wiener, pretende que esta rede seja alargada à política e à sociedade. Ele traz um novo paradigma comunicativo que transmite uma mensagem de um emissor a um receptor, de um ponto focal de onde vem uma mensagem. As críticas surgiram e a *Teoria Matemática da Comunicação*, como foi chamada, rapidamente foi rejeitada pelos movimentos escolares. A partir daí a comunicação deveria ser estudada pelas ciências humanas, a partir de um modelo próprio.

Por último, a terceira fase dá-se no pós-2ª Guerra Mundial e incide sobre a reflexão acerca do novo objecto de estudo: a comunicação. Nesta altura acontece um alargamento dos meios de comunicação e começa a atingir um grande número de pessoas.

Com este progresso emerge então a comunicação de massas que, segundo Freixo (2006, p. 232) “é o modo particular da comunicação moderna que permite ao autor da mensagem (...) dirigir-se simultaneamente a um grande número de destinatários”. A comunicação de massas pode ser feita através da rádio, da televisão, do cartaz e da imprensa, denominados como *mass media*, que vieram criar, segundo McLuhan (1990), citado por Freixo (2006, p. 233), “uma explosão na sociedade”.

Para Cazeneuve (1986), citado por Freixo (2006, p. 234), os *mass media* “são meios intermediários de difusão de mensagens; (...) indicam também a própria difusão da mensagem. (...) técnicas de comunicação dirigidas a determinados públicos e a própria comunicação em si.”

A comunicação de massas é a noção mais moderna que podemos ter do acto de comunicar. Breton referido por Freixo (2006) afirma que as técnicas de propaganda publicitária fizeram evoluir a comunicação de massas de uma forma vertiginosa e nos diálogos casuais e diários não há quem não comente algo que viu na televisão ou ouviu na rádio a caminho do trabalho. Trata-se de informação comum e acessível a todos os cidadãos. Nada que se compare à origem da palavra comunicação dada inicialmente, visto que é praticamente impossível ficar “isolado” da comunicação de massas.

Desde o tempo em que havia mensageiros até à actualidade, e poderemos dizer ao futuro, vivemos tempos em que a mudança é privilegiada pela evolução rápida e acessível a todos. Hoje em dia a Internet é um “sítio comum” que tornou possível, só pelo simples facto de estarmos lá, podermos aceder a todo o tipo de informação. Desde a televisiva, a jornalística ou a radiofónica, ali podemos encontrar todas as plataformas de comunicação de massas. Na perspectiva de Castells (2004), constitui-se “como o instrumento tecnológico e a forma organizativa que distribui o poder da informação, a geração de conhecimentos e a capacidade de ligar-se em rede em qualquer âmbito da actividade humana” (p. 311).

A grande revolução da comunicação aconteceu, sem dúvida, aquando do aparecimento desta poderosa TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação), a Internet, à qual quase ninguém pode escapar, pois esse não é o desejo da maioria social que, ao invés, prefere tê-la cada vez mais perto e cada vez com mais poder e rapidez (Coutinho et al., 2007).

O aparecimento da Internet esteve agregado a um modelo democrático, que hoje pode assustar mais do que beneficiar a quem dele dispõe. Este modelo democrático pressupunha que a Internet fosse um sítio onde, não só podemos aceder a informação mas também publicá-la e sem qualquer controlo por parte de alguém. Existem variadas formas e extremamente fáceis de utilizar que dispomos para publicar material na Internet (Richardson, 2006).

Há, sem dúvida, mais efeitos nefastos neste tipo de utilização do que o tão falado *colaborative working*, em que temos “uma forma de fazer com que a utilização da rede global ocorra de forma colaborativa e o conhecimento seja compartilhado de forma colectiva, descentralizada de autoridade e com liberdade para utilizar e reeditar” (Coutinho et al., 2007, s/p).

É importante que nesta altura se desenvolva uma Educação para os *media*, pela sua necessidade, dadas as evoluções verificadas, e a urgência de educar as crianças para o consumo e produção de mensagens *media*. A escola deve estar preparada para as transformações sociais, culturais e tecnológicas que ocorreram e que ocorrem continuamente. Estas transformações estão a ganhar o espaço e o tempo das crianças, que cada vez mais novas consomem, produzem e não podem estar preparadas, para tal, se não lhes ensinarmos (Buckingham, 2009). É crucial que se comece a definir como ensinar e preparar as crianças a seleccionar com qualidade de um leque tão vasto, que apresenta muito mais conteúdos rudimentares do que significativos.

2.1.4 Educação e comunicação

Educação e comunicação são conceitos indissociáveis. Cada vez que os alunos interagem com os seus professores, em cada livro que lêem ou em cada sítio é sempre possível verificar a presença de processos comunicativos. O professor é um comunicador e tem que ser um comunicador de excelência, pois é impossível educar sem saber comunicar (Tavares, 2000).

Como foi previsto por Silva, citado por Tavares (2000, p. 3): “até ao fim deste século [XXI] mais de 60% das actividades profissionais estariam ligadas à comunicação”. A comunicação é um acto que “põe em comum” e, portanto, ninguém mais do que um professor deve compreender como “pôr em comum” a informação com os seus alunos. No entanto, com as evoluções notórias é necessário despertar os professores para novas formas de comunicar. Como refere Coutinho et al. (2007):

“Vivemos tempos de céleres mudanças e transformações que caminham no sentido ascendente do saber e do conhecimento. Passámos de um contexto social no qual a informação era um recurso escasso, para um outro contexto em que a informação a que podemos aceder é imensa mas também precária e extremamente volátil.” (s/p).

Por esta razão devemos estar sempre actualizados e não deixar que a informação, que os nossos alunos dominam, seja desconhecida por nós. Mesmo que a não queiramos usar como recurso educativo, pelo menos devemos ter em conta o seu carácter “volátil”, que é necessário desmistificar.

Há vários modelos de comunicação. Como pudemos constatar no ponto anterior desta revisão de literatura, o mais rudimentar dos modelos foi rejeitado, correspondente à segunda fase da evolução da comunicação, e trata-se de um modelo linear, que não contempla a interacção com o receptor, o que pressupõe alguma manipulação por parte do emissor (Tavares, 2000). Como forma de perceber e dar hipótese ao receptor de fazer diferentes leituras, Tavares (2000, p. 13) refere o modelo de H. Lasswell (1948) que apresenta um quadro de referência estrutural com as seguintes questões: “Quem? Diz o quê? Em que canal? A quem? Com que efeito?”.

A *Escola Crítica* agregada a J. Habermas, M. Horkheimer, T. Adorno e H. Marcuse, defende que a comunicação não se restringe a transmissão de informações entre emissor e receptor. Pelo menos, o seu significado original não está presente nesta definição. Estes investigadores entendem a comunicação como um acto que deve ter em conta a realidade social e política, para a produção de uma mensagem mais significativa e específica no contexto.

As novas formas de comunicar e de comunicação de massa causam nos alunos um efeito não só de ludicidade como também de prazer. Os professores devem ser os principais interessados em acompanhar a mudança (Coutinho et al., 2007).

Segundo Guerra citado por Coutinho (2007, s/p) “Uma escola que se fecha” às inovações e factos sociais relevantes “não está em condições de aprender, nem de se desenvolver”. Então as mudanças de correntes paradigmáticas ao nível das TIC têm que ser acompanhadas, explicadas e discutidas com os nossos alunos, numa forma de aprendizagem interactiva e partilhada. Os educadores não são detentores de todo o saber. Devemos deixar que os nossos alunos nos ensinem sem temer consequências (Moderno, 1992).

Consolidando a ideia de novos recursos às TIC e do paradigma que coloca, não só o educador como detentor de conhecimento, mas também como receptor do conhecimento proporcionado pelas experiências não formais e informais dos seus alunos. Coutinho (2007) citando Dias (2001), refere: “As tecnologias da informação criaram novos espaços de comunicação e de construção do conhecimento” (s/p).

P. Lazarsfeld citado por Tavares (2000, p. 14) contesta o efeito dos *media* defendendo que estes só são “eficazes em certas circunstâncias”. Lazarsfeld fala em efeitos indirectos e limitados e McLuhan em efeitos poderosos e directos.

Na primeira deparamo-nos com uma tese que vai ao encontro da Educação para os *media*. Assim Lazarsfeld, defende que a informação só pode influenciar directamente um sujeito que não a filtre com as suas próprias correntes de pensamento, ou que não o saiba fazer. Baseando-se em vários estudos sobre fenómenos de socialização, campanhas eleitorais e publicitárias, o autor define:

“(o sujeito) Consome a comunicação de *massas* com base numa selecção, a fim de satisfazer objectivos pessoais, e toma iniciativa de correlacionar a comunicação de *massas* com as suas necessidades individuais. Por outro lado, os *media* apresentam-se nesta perspectiva como uma das fontes para satisfação, mas não a única” (Lazarsfeld citado por Tavares 2000, p. 16).

A segunda linha de investigação, de McLuhan citado por Tavares (2000) refere-se aos *media* como “determinantes na forma de pensar” (p. 18). Isto porque os *media* são consumidos sem preparação prévia e capacidade de selecção.

Não nos identificamos com o segundo autor, pois nunca existe um consumo de *media* tão exageradamente “infiltrado” que possa causar a influencia numa vida. O que podemos é situar-nos no meio-termo. Há parte da informação consumida que é filtrada e outra que não o é.

As práticas comunicativas não se podem cingir apenas aquelas que estamos habituados e que dominam o nosso sistema de ensino. Temos que perceber todas as possibilidades dadas aos alunos e aprender com eles, bem como com os contextos em que estão inseridos. As transformações tecnológicas que estamos a sofrer influenciam não só o modo de ensinar como também o modo como os alunos vão trabalhar e isso implica que os educadores têm que estar atentos para poder implementar melhorias na sua prática.

Podemos dar como exemplo de novo espaço de comunicação e construção de conhecimento o modelo de hipertexto, muito utilizado pelos alunos, na World Wide Web, quando efectuem as suas pesquisas.

“Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Funcionalmente, um hipertexto, é um tipo de programa para organização de conhecimentos ou dados, aquisição de informações e comunicação” (Lévy, 1993, p. 33). Para Coscarelli (2006) “o hipertexto é, grosso modo, um texto que traz conexões, chamados links, com outros textos que, por sua vez, se conectam a outros, e assim por diante, formando uma grande rede de textos” (p. 73).

Estes autores compreendem o hipertexto como uma forma de apresentação da informação, que permite ao leitor um acesso ao mesmo tempo fragmentado e articulado a outros trechos de texto, o que independe do suporte em que a informação é publicada.

O modelo de hipertexto confirma a nova realidade investigativa praticada pelos alunos que se deparam com uma infindável lista de recursos informativos, na Internet, e escolhem o que ler à luz do que necessitam. Pretende-se que a Educação para os *media* os ajude a definir melhor as suas prioridades para o desenvolvimento da prática educativa de forma criteriosa (Mucchielli, 1998, referido por Coutinho, 2007).

As estratégias educativas e comunicativas consideradas pela introdução das TIC na escola permitem desenvolver novas metodologias de ensino mais centrado nos alunos e na sua autonomia e no sentido crítico para efectuar escolhas de consumo. Importa, por isso, perceber como estas metodologias encaram as novas gerações de estudantes.

2.2 Escola e TIC

2.2.1 Novas gerações de estudantes

As crianças de hoje pertencem à geração digital. Portanto temos que identificar as suas características antes de tentar organizar a sua formação escolar. Tal é decisivo para não correremos o risco de criar teorias sobre a infância não adaptadas ao contexto.

Os estilos de família modificaram-se desde há pelo menos quatro décadas. As crianças em vez de contactarem com um maior número de membros familiares, estão confinados a um estilo nuclear (convivem mais com os que vivem consigo em casa). Também acontece que são menos independentes do que eram há quatro décadas, e este factor deve-se também aos *media*, pelas crescentes formas de controlo (ex: telemóvel). Os temores que os pais têm por deixar os seus filhos entregues a uma sociedade que julgam cheia de perigos, é também um factor de peso, com que hoje somos mais confrontados, aqui também, pelos *media*. Os pais trabalham mais e as crianças passam tempo excessivo na escola e cada vez menos com os seus pais. As drogas são quase obrigatórias na vida dos jovens, que são cada vez mais apontados como possíveis delinquentes e futuros criminosos (Buckingham, 2003).

Em resultado de todas estas alterações parece que é cada vez mais importante proteger as crianças dos abusos. Por outro lado, há cada vez mais lacunas na disciplina e regras que devem ser seguidas (idem, 2003).

“The boundaries between children and adults appear to be blurring, while on the other hand, they appear to be being reinforced. Children are being «empowered» and yet simultaneously denied the opportunity to exercise control” (idem, 2003, p. 22).

A atenção prestada às crianças não é melhor do que era há vinte anos, pois hoje em dia parece-nos que se finge ouvir o que eles dizem pela constante preocupação com o que nos acontece no dia-a-dia stressante. E, como é óbvio, as crianças percebem isso. É necessário que os pais e educadores prestem mais atenção para que não sejam os *media* a educar mas sim a quem se deve por dever, passo o pleonasmo.

Segundo Buckingham (2008, p. 225) “the position of the medium as a «parent» or «teacher» and the process of attempting to «drawn in» the child are fraught with difficulties and uncertainties”.

As crianças, hoje, crescem num ambiente onde acedem a vários meios de comunicação. Não só em relação ao acesso, mas também em relação ao consumo têm cada vez mais poder. Actualmente 53% das crianças entre os 7 e os 10 anos têm uma televisão para uso próprio (Reffóios, Programa Media Smart, s/d). Por exemplo, para termos uma ideia do consumo de televisão em Portugal - dados apurados pelo mesmo estudo - as crianças ocupam com esta actividade cerca de duas horas diárias aos dias de semana e três horas ao fim-de-semana. Pensando que passam dez a doze horas a dormir e no mínimo seis a sete no jardim-de-infância, onde também consomem televisão, o que resta para os pais não se pode assemelhar ao tempo que passam com a televisão.

Os novos estudantes com que contactamos hoje são altamente influenciados pelos *media* e muitas vezes esta influência é determinante nas suas aprendizagens. Como defende Morgado (2000) as concepções que hoje criamos das crianças são muito subjectivas, e nunca podemos

generalizar: “não se pode falar da criança como uma realidade universal ou uma essência, mas de crianças com experiências sociais diversas” (p. 11). Nesta medida, temos que ter conhecimento específico de todas as fontes de informação a que as crianças acedem. Hoje todo o tipo de informação está à distância de um “clic” e essa informação muitas vezes é causadora de muitos dos medos sociais com que nos deparamos, ou por exagero ou por pensarmos no que nos estarão a omitir (Pereira, 2003).

A concepção de criança ajuda a perceber como escolher a forma de as educar e o porquê da escolha de certas estratégias. Pereira (2003) refere três concepções de criança: criança como deficitária; crianças como seres indefesos, fortemente influenciáveis e vulneráveis; crianças como agentes activos. As deficitárias são consideradas incapazes de compreender certos assuntos pela sua “tenra” idade. Os pais e educadores tendem a esconder-lhes informação e não dar explicação para certos factos limitando-se a adiar o seu consumo. A segunda concepção está no próprio nome: total proibição de consumo *media*, pois este pode influenciá-las de forma negativa, portanto nega-se o poder positivo dos *media*. Por fim, uma concepção que integra a criança no seu desenvolvimento encarando-a como agente activo. Crê-se, neste modelo, que a criança tem determinadas competências para avaliar o que vê e a sua opinião importa ao adulto que muitas vezes a desafia.

Como educadores, todos já enfrentámos estas concepções nas reflexões da prática pedagógica. E não o consideramos negativo, pois somos uma peça fundamental na educação e devemos saber o que interessa dar a conhecer aos alunos com bom senso, equilibrando a acção proteger e responder, de forma complementar.

“Uma vez inseridos em modelos mais ou menos deterministas da influência dos *media*, os jovens ‘desaparecem’ na sua diferença dos adultos” (Morgado, 2000, p. 12). Seria bom pensarmos que esta questão é ilusória mas a verdade é que esta citação faz sentido na medida em que: quem produz mensagens *media*? Para quem são produzidas estas mensagens? Os adultos são quem produz. Os agentes publicitários vão à sua mais profunda imaginação para conseguir ter audiências, vender produtos, ter visitas nos sítios da internet. E produzem para todos os que têm acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); se o público-alvo é a criança, então para ela se produz. Não estarão a moldar o seu pensamento e a causar a irreparável deturpação pela imaginação adulta, abafando a sua própria imaginação tão rica aos nossos olhos? Ou seja, devemos educar as crianças como crianças e não pensar que, por terem acesso a mais informação, isso as adultera do seu papel, tornando-as um adulto pequeno. Desta forma, estaríamos a voltar atrás nas concepções de criança. Para quê? Para nos demitirmos do papel mais importante, o de educá-las face ao que são e para o que se pretende, torná-las crianças conscientes de todos os benefícios e malefícios dos *media*.

Por isso se defende o desenvolvimento de uma Educação para os *media* pois ela permitirá formar decentes e críticos produtores de mensagens *media*, mais reflexivos e conscientes dos seus actos.

2.2.2 Desafios educativos dos *media* (Educação para os *media*)

Existem várias definições de Educação para os *media*. Para Buckingham (2003, p. 4) “*media education* is the process of teaching and learning about *media*, *media literacy* is outcome - the knowledge and skills learners acquire (...) involves reading and writing *media* (...) developing young people’s critical and creative abilities.”. Este autor avisa: não confundir Educação para os *media* com educação pelos *media* ou educação com os *media*.

Pinto (1988) e Masterman (1988), citados por Pereira (2000, p. 28) referem:

“uma educação/formação que visa contribuir para um uso crítico e criativo dos meios de comunicação social, em que o objectivo não é apenas o desenvolvimento da consciência crítica mas igualmente da autonomia crítica dos sujeitos. Envolve também a compreensão das práticas mediáticas diferenciadas, as interações, as motivações e expectativas que as determinam (e pelas quais são determinadas) (...) A acrescentar ainda o contributo que uma educação a este nível pode dar para a tomada de consciência dos direitos e dos deveres dos cidadãos face à comunicação social.”

Já Pereira (2000, p. 27) define Educação para os *media* do seguinte modo:

“diz respeito ao conjunto de teorias e práticas que visam desenvolver a consciência crítica e a capacidade de iniciativa face aos meios de comunicação social (...) Educar para os *media* significa desenvolver o espírito crítico. E este significa, por exemplo, ter a capacidade de distinguir fantasia da realidade, distinguir informação útil da não útil, a verdadeira da falsa; compreender que as mensagens dos *media* são construções com determinados objectivos; compreender o papel económico, político, social e cultural dos *media* na comunidade local e global.”

Esta autora aponta para os principais veículos na Educação para os *media*: i) diálogo; ii) reflexão; iii) a própria produção das crianças; iv) respeito pelas escolhas das crianças; v) uma espiral de diálogo - reflexão - acção com comunicação crítica e criativa dos intervenientes. Na sua opinião podemos utilizar os meios de comunicação para motivar os alunos a aprender como produzir nos seus próprios meios de comunicação, e como reivindicar os seus direitos de consumidores (idem, 2000).

Também a Comissão Europeia (2009) define Educação para os *media*:

“visa as competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação social de forma eficaz e segura. As pessoas educadas para os *media* são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações. Estão mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório”. (¶ 1)

Apesar da sua importância, há pouca investigação de terreno na área, principalmente ao nível do pré-escolar (UNESCO, 2007, EUROMEDUC 2009, Declaração de Bruxelas 2010, Tyner, 2010). Portanto, face à incapacidade do sistema educativo convencional/tradicional de responder às exigências pleiteadas pela rápida evolução da sociedade e dos processos de comunicação, a Educação Mediada para Tecnologias da Informação e Comunicação, surge como possibilidade de difusão e democratização do conhecimento e de organização de novos espaços de construção do conhecimento. Há, no entanto, diferentes formas de conceber a Educação para

os *media*. Pereira (2003) aponta vários tipos de mediação: mediação restritiva; mediação não-focalizada e mediação avaliativa.

A mediação restritiva acontece quando os adultos proíbem as crianças e as superprotegem sem dar a hipótese de terem a sua opinião sobre o assunto, não lhe dando conhecimento.

A não-focalizada é aquela que muitas vezes fazemos e que os educadores têm que ter em conta em relação a certos assuntos, trata-se da opinião e valores próprios que transmitimos às crianças sobre assuntos mediáticos. Como exemplo, durante a prática pedagógica várias crianças que se questionavam sobre o Primeiro-Ministro, umas dizendo que “o seu pai tinha dito” que era mau e outras “que o seu pai tinha dito” que era bom.

A avaliativa ocorre quando os pais e educadores discutem e interpretam os programas de televisão, desenvolvendo assim a compreensão crítica da televisão.

Esta última é sem dúvida a que mais espelha o que se deve fazer em Educação para os *media*: ocorre quando os adultos possibilitam à criança um conhecimento de causa permitindo-lhe dar uma opinião crítica própria após a compreensão da temática.

Neste ponto podemos lembrar que o papel educativo não é exclusivo do educador, nem pode ser, sendo que os pais (muitas vezes demitidos deste papel) têm uma função fundamental, principalmente não comprando tudo o que os seus filhos “exigem”, pois desta forma apelam ao consumismo do qual se pretende desviá-los.

Considera-se necessário criar uma escola que promova oportunidades para falar abertamente com as crianças e jovens acerca do que os preocupa e assola, não só com proveniência mediática mas a todos os níveis. As crianças conseguem perceber quando não estamos, de facto, atentas ao que nos querem transmitir, causando-lhes uma sensação de desprezo pelas tentativas de se fazerem ouvir e isto vai influenciá-las também quando forem adultos. “Não evitar as suas perguntas, e adequar as explicações e as respostas à idade e maturidade das crianças” (*idem*, 2000, p. 29), é uma das soluções, por onde podemos começar.

Existe um conjunto de capacidades que os sujeitos devem desenvolver através da Educação para os *media* para que possam tornar-se cidadãos activos e participativos na sociedade contemporânea que é conquistada pelos *media*. Tomé (2008, p. 36) considera que são necessárias quatro habilidades:

- a) “saber aceder e usar média tradicionais e digitais do ponto de vista técnico (nível do utilizador);
- b) fazer um consumo activo dos média, tendo em atenção os efeitos positivos e negativos desse consumo (nível do consumidor);
- c) perceber que existe um ambiente político, económico, social e cultural que influencia os média, pelo que todos os conteúdos dos média são construções (nível do analista crítico);
- d) saber produzir mensagens de forma criativa, o que implica a compreensão e a produção tendo em conta os diferentes contextos, mas também a capacidade de comunicar, de ter voz junto de públicos diferenciados, de intervir socialmente (nível do produtor reflexivo).”

Para desenvolver estas capacidades através da análise de mensagens *media*, importa compreender um conjunto de princípios e responder a um contíguo de questões. Thomam e Jolls (2005) citadas por Tomé (2008, p. 38) referem no *Media Literacy Resource Guide*, editado pelo Governo do Canadá em 1989: i) “todas as mensagens média são construídas; ii) os média usam

sistemas de símbolos com códigos e convenções para deformar as mensagens; *iii*) as mensagens média têm no seu interior valores e pontos de vista; *iv*) pessoas diferentes interpretam a mesma mensagem de formas diferentes; *v*) a maioria das mensagens média são construídas para obter lucro e/ou poder.”. Portanto, sugerem algumas questões a que se deve responder quando se consome *media*:

- a) "quem criou esta mensagem?;
- b) que técnicas foram usadas para atrair a minha atenção?;
- c) como podem outras pessoas compreender uma mesma mensagem de forma diferente da que eu a compreendo?;
- d) que estilos de vida, valores e pontos de vista estão representados, ou foram omitidos, nesta mensagem?;
- e) por que razão esta mensagem está a ser enviada?." (p. 39)

Podemos verificar que os autores e investigadores da área têm sugestões bastante pertinentes para educar para os *media*. E só tendo em conta este tipo de reflexões podemos exercer uma boa educação nos dias de hoje. Na Educação para os *media* pode estar a solução para muitos problemas que nos afastam dos alunos, temos na Educação para os *media* uma hipótese de nos aproximar mais do seu mundo educando-os para ele consecutivamente.

A Educação para os *media*, numa visão utópica, pode ser no futuro próximo - se lhe for dada a devida consideração - uma hipótese de formar cidadãos mais actantes e tolerantes e futuros pais mais actantes com ferramentas cognitivas e afectivas que lhes permitam gerir, compreender e assimilar os *media*, educando os seus filhos apropriadamente, num ciclo que, com estas perspectivas, se avista muito qualitativo educativamente.

Torna-se então inadiável ter em consideração a presença dos *media*, tanto na sociedade como na vida das crianças que são as que têm menos ferramentas de defesa.

2.2.3 *Media* na Escola

Os *media* estão cada vez mais presentes na sociedade e conseqüentemente na escola. Falando um pouco mais pormenorizadamente do contexto em estudo. Podemos verificar que são trazidas informações *media* para a escola a toda a hora, quer pelas nossas crianças, quer pelas conversas de corredor (que as crianças também ouvem).

As mudanças no panorama mediático, enumeradas por Pereira (2003, p. 2) são:

“canais televisivos e de serviços de Internet que informam 24 horas por dia; democratização dos videofones e redução do custo do satélite permitindo a multiplicação dos directos e o acompanhamento permanente e constante dos acontecimentos; maior acessibilidade de meios para envio de imagens multiplicando-se assim os olhares e interpretações possíveis do conflito e uma cobertura visual constante, detalhada e repetitiva dos conflitos e dos actos violentos; aumento das reportagens que mostram detalhes dos cenários...”

Estas mudanças são a razão pela qual não podemos negar a entrada aos *media* na nossa sala, pois se lhe negarmos a “entrada pela porta, eles irão entrar pela janela”. Devemos, portanto, ajudar e preparar os nossos alunos a entender o que se passa no mundo e fazê-los olhar criticamente, numa perspectiva desenvolvimentista para os factos que lhes são mostrados.

A verdade é que os educadores não negam a presença das novas tecnologias. Segundo Moura (2000), o número de experiências lectivas e não lectivas que incluem o uso das novas tecnologias tem aumentado e os docentes mostram-se cada vez mais interessados na formação nesta área. No entanto, existe ainda medo do que pode ser provocado pela “tecnoeuforia”, e uma tentativa de “domesticar as tecnologias” (sendo que isso é improvável), e não fazem Educação para os *media* como esta deveria ser feita.

O profissional da educação não deve nunca pensar que é transmissor total de saber, pois os seus alunos trazem informações muito valiosas obtidas fora do contexto formal escolar que não podem ser ignoradas. Freire (2001) é um firme opositor da pedagogia da “tábua rasa”, ou seja, o aluno que nada sabe recebe do professor todo o conhecimento, que tudo sabe, de forma passiva. Desta forma, é um defensor do papel activo das crianças no acto educativo, o ensino deve ser isso mesmo, uma troca de conhecimento, ainda que este não seja sempre proposto pelo professor.

Há ainda alguma resistência à presença marcante das novas tecnologias nas actividades desenvolvidas por medo de rupturas à forma como entendemos a escola e por medo da perda de controlo por parte do responsável pelas crianças, pois os espaços (pelo menos) deixam de ser controlados de forma tão rígida (Moura, 2000).

“Apesar da consciencialização cada vez maior por parte de investigadores e professores para as novas perspectivas que as tecnologias da informação abrem ao campo educativo, o facto é que muitas vezes continuamos a agir como se estes novos meios não existissem.” (Moura, 2000, p. 100)

Para tomar consciência de que os *media* são assíduos na vida das crianças, citamos alguns dos pontos-chave de um estudo feito pela *The Kaiser Family Foundation* com mais de 2000 famílias, sobre os hábitos de consumo de media nas crianças dos 8 aos 18 anos:

- a) “Kids consume a heck of a lot of media--and more all the time. Basically, if kids are awake, they're consuming media. And, increasingly, they're consuming multiple forms of media at the same time.
 - b) Kids' print media consumption is tiny and falling.
 - c) Kids' digital media consumption is going through the roof. No big surprise there. What is a surprise is how little parents seem to care about this. (Or, alternatively, how much parents encourage this media consumption by consuming a huge amount of media themselves.)
 - d) In 2/3 of households, TVs are on during meals
 - e) In 75% of households, TVs are on when no one is watching them.
 - f) More than 70% of kids have TVs in their bedrooms
 - g) Only 1/3 of households have media-consumption rules
 - h) No surprise, more media is consumed in households in which TVs are always on, where there are no media consumption rules, and where kids have TVs in their bedrooms. And, no surprise, kids who consume the most media get the worst grades (but is this cause or effect?).”
- (*The Kaiser Family Foundation*, 2011, ¶ 5).

Consideramos que perante esta presença temos que começar a preocupar-nos e a considerar estas tecnologias e as suas mensagens no processo educativo. E devemos fazê-lo desde o mais cedo possível, isto é, no Pré-escolar, espaço que tem sido descuidado pela

investigação na área de Educação para os *media*. Quanto à última pergunta colocada pelo estudo, podemos dizer que consideramos que não é causa, nem efeito é sim efeito de uma pobre Educação para os *media*. Retiramos esta consideração pois pensamos que, ao consumir, as crianças e jovens não estão a seleccionar consumindo tudo sem pensar o que lhes poderá interessar ou até mesmo ir de encontro aquilo que querem ver e gostam de ver. Este consumo, sem qualquer freio, leva a que não disponham de tempo para mais nada. Até pode acontecer que gostem bastante de ler ou praticar qualquer outra actividade de enriquecimento curricular, mas não o fazem porque, muitas vezes, passam tempo desnecessário a consumir *media*.

Outra questão referenciada é o consumo de *media* por parte dos pais, que é considerado exagerado, e da mesma forma que rouba tempo dos filhos aos pais, o inverso também acontece, e não será este caso mais grave?

Uma importante contenda a reflectir quando estamos perante a sociedade moderna é a política. Quando nos referimos a política a frase muitas vezes ouvida quer nas discussões quer de senso comum, quer de bom senso é “o problema está no sistema”. Os especialistas presentes no Congresso de Literacia, Media e Cidadania (2011) que decorreu na Universidade do Minho, traçam um quadro nacional onde a Educação para os *media* só é valorizada pelos investigadores na área, pois só eles a vêem como necessária e não há experiências continuadas deste tipo de educação consequentemente elas terminam por falta de fundos ou até mesmo de vontade. Não existindo o devido reconhecimento “é necessário vontade política para incluir a educação para os *media* na agenda pública ou daqui por dez anos estaremos a traçar o mesmo quadro”. (Pereira, 2011, citada por Parente, 2011, ¶ 6)

Aponta-se para que a Educação para os *media* seja feita cada vez mais cedo, ou seja, o pré-escolar será um local perfeito para se começar a educar como pretendido por esta corrente. Como é sabido não há muitas experiências em pré-escolar com este tipo de educação, mas a verdade é que os resultados de se educar para os *media* os mais pequenos - a partir dos 3 anos - ajuda-os a ter uma visão de base mais clara e realista da sociedade da comunicação. “Pelos 2-3 anos de idade, estabelecem um contacto estreito com a TV, e começam não só a ver mais assiduamente, como aprendem a ver e a gostar de ver” (Pereira, 2001, p. 3).

2.2.3.1 *Media* e Projectos em Portugal

A Educação para os *media* é uma área simultaneamente de pesquisa e de intervenção, que visa criar as condições e as metodologias mais adequadas à formação de utilizadores críticos e intervenientes face aos meios de comunicação social. Em Portugal, uma primeira iniciativa neste campo foi a campanha “Ler jornais é saber mais”, levada a cabo pelo Conselho de Imprensa em meados dos anos 80, havendo ainda a salientar propostas diversas elaboradas no âmbito dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988); o lançamento do projecto ‘Público na Escola’ (que ainda perdura) por iniciativa do Jornal Público, em finais de 1989; a instituição de componentes de formação de professores e educadores em diversas instituições de ensino superior (como é o caso da Universidade do Minho, que criou mesmo um Curso de Estudos Superiores Especializados neste campo); a criação de um Núcleo de Educação e Media no Instituto de Inovação Educacional, que incentiva uma rede de projectos escolares e a promove

anualmente, a Semana dos Media na Escola; a criação de uma Associação de Educação e Media, cuja primeira grande iniciativa nacional decorreu em Fevereiro de 1997, na sequência de um Congresso muito participado organizado pela Universidade de Coimbra, dois anos antes. Não poderíamos deixar de referir o projecto em Castelo Branco, EducMedia - Educação Para os Media na Região de Castelo Branco Portugal. Este projecto teve início em Outubro de 2007 financiado pela FCT [PTDC/CED/70600/2006] decorreu do trabalho de doutoramento de Vítor Tomé, jornalista do 'Reconquista', e centrou-se essencialmente na produção de jornais escolares nas escolas. Este projecto foi implementado em 24 escolas de 2º. e 3º. Ciclo do Ensino Básico da região (de um total de 29) tendo envolvido a participação de uma média de 500 alunos por ano. O trabalho de alunos e professores, foi auxiliado por um DVD, produzido pela equipa de investigação, intitulado "Vamos fazer Jornais Escolares". Foram também promovidas acções de formação para professores neste âmbito. Os seus principais objectivos foram: "i) permitir a alunos e professores um melhor conhecimento em relação às diferentes etapas de produção de jornais em formato papel e online; ii) contribuir para fomentar a leitura de jornais; iii) contribuir para que os alunos devenham progressivamente descodificadores críticos de mensagens media e produtores reflexivos de mensagens media; iv) contribuir para aumentar a motivação dos alunos no sentido de utilizarem os media digitais (CD-Rom, Internet, ...); v) contribuir para a melhoria (gráfica e de conteúdos) dos jornais escolares já existentes nas escolas do Distrito de Castelo Branco; vi) aproximar escolas e a respectiva comunidade educativa" (Pinto, Pereira, Pereira e Ferreira, 2011, p. 115).

2.3 Educação Pré-escolar e os *Media*

2.3.1 Funções da Educação Pré-escolar

Nos últimos cinquenta anos Portugal sofreu algumas mudanças no panorama político, social e económico o que levou a uma preocupação extrema de proporcionar educação pré-escolar de qualidade, em todo o país. Essas mudanças prendem-se com: i) “a gradual industrialização do país com a concentração das populações em grandes centros populacionais, urbanos e suburbanos; ii) o ingresso significativo das mulheres na vida activa; iii) a emigração, particularmente desde a década de 60 e a guerra colonial que teve lugar de 1961 a 1974; iv) a gradual valorização da criança na sociedade e na família, logo, o aumento das expectativas face à educação” (DEB 1999, p. 9).

Toda esta mudança levou o Estado a criar uma rede de educação infantil. É uma história quase semelhante à da Educação para os *media*, pois resulta de necessidades sociais que se desenvolveram com a crescente evolução do mundo. Duas áreas que se podem tornar complementares já que a sua evolução é tão semelhante como recente.

No entanto, para analisar a utilização de estratégias pedagógicas em qualquer dos ciclos de ensino é necessário primeiro perceber qual a função de cada um e o que se pretende dos educadores em cada altura.

O pré-escolar tem duas funções primordiais: i) função educativa; ii) função social. Quando acedemos à função educativa é relativamente simples perceber que esta diz respeito às actividades educativas que este deve desenvolver, promovendo o desenvolvimento das crianças a todos os níveis, de forma global. A função social diz respeito não só ao auxílio social prestado aos pais, como à progressiva introdução da criança na sociedade.

Também a articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico deve ser atendida para que, entre estes dois ciclos, não se verifique o fosso enfrentado tanto por alunos, como pelos pais, que notam uma grande diferença, aquando da mudança. A escola deve ajudar a desenvolver os indivíduos de forma global e globalizante, sem se concentrar em sectores e portanto hoje não é defendida a educação de partes mas sim como um todo.

Bradford (1973) citado por Zabalza (1987, p. 84) defende que existem dois princípios básicos em relação à acção escolar: i) “o objectivo básico da educação é a mudança e o crescimento ou maturação do indivíduo (...) mais profunda e complexa que a simples aprendizagem intelectual”; ii) “o processo de ensinar/aprender é uma transacção humana que une o professor, o aluno e o grupo (...) que se incorpora no projecto vital de cada indivíduo.”

É na transição para o jardim-de-infância que a criança começa a adequar as competências e habilidades sociais, ligando-se ou não em grupos de pares, desenvolvendo toda uma série de comportamentos que a conduzirão a níveis de desenvolvimento superiores.

A Educação de Infância é a etapa inicial da educação básica. As razões que têm levado os países a actuar na base desse pressuposto procede dos dados resultantes da investigação (que confirmam a vantagem para o desenvolvimento das crianças a frequência no Pré-Escolar) e das características das sociedades desenvolvidas (urbanizadas, massificadas, informatizadas, mediatizadas, globalizadas e multiculturais) que tornam as famílias cada vez mais desajudadas e indisponíveis para uma educação completa das crianças (Pereira, 1998).

A educação da criança deve ser entendida de forma: completa e global. As experiências proporcionadas às crianças devem englobar todas as oportunidades que podem desenvolver dependendo do contexto. É aqui que podemos introduzir, ou não, a Educação para os *media*, aliada a uma educação completa, claro, se o contexto o permitir. Como refere Kunert, citado por Zabalza (1987):

“qualquer análise ou planificação do ensino deverá partir de uma teoria da escola que, em termos gerais, foque o espaço e os âmbitos de intervenção a que, como agente social, há-de dedicar-se e clarifique a dinâmica geral em que tal processo se desenvolve”. (p. 57)

Os recursos *media* são infindáveis - no contexto português geral - e o desenvolvimento global das crianças pode ser claramente potenciado dando valor a estes recursos nas planificações. Segundo Zabalza (1987, p. 83), o cidadão deve cumprir um “projecto de homem capaz de criar tecnologias e de as controlar”. Outra das eventuais vantagens da educação para os *media*, reside no facto de observar, analisar e produzir mensagens *media* para que o cidadão desenvolva o pensamento crítico e a produção reflexiva.

As crianças consomem, diariamente, mais informação na televisão do que informação escolar ou parental. Ou seja, passam mais tempo a ver televisão do que com os professores ou pais. O problema é que os *media* não educam, unicamente informam. E neste sentido é necessário preparar e educar as crianças para interagir com os *media*. Proporcionando-lhes “vivências alargadas, relevantes e adequadas que contribuam para a preparação para uma vida cujas características já experimentaram, em parte, através da família e dos *media*” (Santos, 2010, p. 3). A solução proposta pelos especialistas é exactamente a educação para os *media*, pois pode contribuir para que as crianças consumam mensagens *media* criticamente e produzam reflexivamente.

Para desenvolver nas crianças a autonomia pessoal no processo de socialização devemos “desvendar às crianças aqueles aspectos porventura mais implícitos nas coisas...” (Zabalza, 1987, p. 87). Este aspecto vai ajudá-los a olhar duas vezes para tudo o que lhes impõem ou oferecem:

“Educar para uma acumulação de conhecimentos deixou de ser a grande finalidade da educação, apontando-se antes para a necessidade de proporcionar a cada indivíduo as condições que lhe permitam aproveitar e utilizar, do berço até ao fim da vida, todas as oportunidades que se lhe oferecem no sentido de actualizar, aprofundar e enriquecer os seus primeiros conhecimentos e de se adaptar a um mundo em permanente mudança. Trabalhar de forma qualitativamente superior em educação de infância pressupõe que o educador seja capaz de responder adequadamente não só à diversidade das infâncias, observável nos diferentes contextos educativos, mas também que o educador seja um profundo conhecedor das áreas de conteúdos que aborda e que utilize estratégias de documentação e avaliação que fundamentem o desenvolvimento do currículo, os processos de ensino e de aprendizagem.” (Santos 2010, p. 3)

A rede do Pré-escolar foi evoluindo e tendo melhorias pela preocupação em que cada vez tivesse mais qualidade. Documentos legais como são a Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, permitem compreender melhor esta evolução e a relação com a Educação para os *media*.

2.3.2 Lei-Quadro Educação Pré-Escolar

A Educação para os *media* é referida na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Diário da República, 1997, p. 671/672), pois é não só muito importante, mas essencial. Segundo Rivoltella (2007, p. 19) “não é a Educação para os *Media* que está a caminhar no sentido da Educação. É a Educação que está a caminhar no sentido da Educação para os *Media*.”

Outros objectivos para a educação pré-escolar, fornecidos pela Lei Quadro são:

- a) “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Diário da República: Lei 5/97, p. 671/672).

Educar para os *media* ajuda a atingir os objectivos da Lei-Quadro, pois é uma área interdisciplinar, podemos falar de todos os assuntos, ainda por cima actuais. Assume várias dimensões de literacia, como usar, produzir, alfabetizar e reflectir (Barros, 1998). Estas dimensões promovem o desenvolvimento global e expressivo das crianças e ajuda-as a estar sempre actualizada já para não falar de hábitos de leitura e pesquisa que promove pela diversidade de suportes onde podem adquirir a informação.

2.3.3 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Novas Tecnologias estão previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar na Área de Expressão e Comunicação. Subdividem-se em: *i)* meios audiovisuais, *ii)* educação para os *media*, *iii)* meios informáticos, *iv)* sensibilização a uma língua estrangeira.

São consideradas formas de linguagem e salienta-se o contacto que as crianças têm diariamente com as mesmas. Logo, devem ser um foco de partida para desencadear aprendizagens. Fundamentalmente a ideia de aprender a brincar é dada nesta área pois as crianças assumem como lúdicas as actividades que têm como recurso os meios audiovisuais. O reconhecimento de diferentes suportes é ainda contemplado e a multiplicidade de acções possíveis referida. À medida que os alunos vão avançando na escolaridade torna-se cada vez mais

necessário o conhecimento e automatização do trabalho em computador e na Internet. Finalmente, as Orientações Curriculares referem que os alunos podem desta forma, começar a valorizar uma Língua Estrangeira, pela diversidade de informação que encontram sem ser no seu idioma.

Optámos por abordar a Educação para os *media*, pois consideramos importante que se note o carácter interdisciplinar impresso neste parágrafo:

“A atitude crítica face aos meios audiovisuais e nomeadamente à televisão pode ser iniciada na educação pré-escolar pelo questionamento da influência televisiva nas crianças, pela visualização de programas gravados e cuidadosamente seleccionados que serão debatidos em conjunto pelo educador e pelas crianças. A educação para os *media* é uma das vertentes da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo.” (OCEPE, 1997, p. 72)

As orientações curriculares, apesar de dedicarem um espaço curto às novas tecnologias, focam pontos essenciais que importa serem lidos e interpretados pelos agentes de educação, no sentido de perceberem o seu papel. Não só pelo seu carácter interdisciplinar, mas pela referência essencial à acção do educador na educação para os *media*. Não podemos ignorar os *media* na sala do jardim-de-infância. Se o fizermos estamos a ignorar a maior parte das aprendizagens informais efectuadas pelos nossos alunos.

A escola deve assim integrar e formar para os *media*. Justifica-se assim a necessidade de uma educação para os *media*. O British Film Institute, citado por Fonseca (2000), define este conceito como:

“o desenvolvimento progressivo de uma compreensão crítica dos *media*...”
«que» “...procura alargar o conhecimento dos alunos acerca dos meios de comunicação e desenvolver as suas capacidades analíticas e criativas através de um trabalho simultaneamente prático e crítico. Tal trabalho visa compreender quer os conteúdos dos *media*, quer os processos implicados na sua produção e recepção”.

Os Educadores têm um papel fundamental na inserção da Educação para os *media* nas actividades pedagógicas que desenvolvem, tal como refere Formosinho (1994) “Os educadores, inseridos nas respectivas equipas pedagógicas, devem ser os gestores do currículo no contexto do projecto educativo da respectiva instituição” (s/p).

2.4 Televisão e crianças

2.4.1 Perspectiva histórica (estudos pós 25 de Abril)

A programação infantil, desde 25 de Abril de 1974 até à actualidade, tem dado uma maior atenção às necessidades infantis e teve uma crescente valorização em Portugal.

Segundo Ponte (1998) a televisão em Portugal começou as suas emissões regulares em 1957 pela Rádio Televisão Portuguesa (RTP). Já nesta altura havia programas dedicados à cultura e até especificamente educativos. No entanto, eram importados dos Estados Unidos da América (EUA) e o seu formato não era adaptado ao contexto português e, por isso, muita vez, esta programação televisiva ficava aquém do que seria esperado. Entre 64 e 73 a qualidade melhorou e, apesar de ainda haver muita adaptação dos EUA, as produções de estúdio tinham maior qualidade e havia a preocupação de adaptar ao contexto. Já nesta altura a percentagem de programação infantil era líder, em conjunto com a religiosa. Durante o Estado Novo a televisão representava o Estado e dava voz ao governo, para que este se dirigisse à Nação. A adequação não era feita em função do telespectador, mas sim daquilo que não era censurável.

O pós 25 de Abril constitui na televisão uma mudança significativa. Produtores “censurados” puderam dar nome ao que produziam e a Lei decretou a possibilidade de todos poderem usufruir de um serviço televisivo (Decreto-Lei 189/76). “Produzir programas divertidos para crianças” (Ponte, 1998, p. 72) era a frase de ordem dos pedagogos associados a produções televisivas.

Pinto (1999, p. 5) cita os estudos de Ponte (1998) para dizer que “a ligeira antecipação do horário da programação infantil de um período praticamente colado às notícias da hora de jantar, para um período um pouco mais cedo, o que seria um sinal da busca, nesse mesmo segmento horário, de audiências menos específicas”. Desta forma podemos depreender que a televisão não via as crianças desta época como consumidores, mas sim como um público secundário que tinham que entreter para “ajudar” os pais.

Os artigos de Ponte (1998) e Pinto (1999) fazem grande referência ao programa “Rua Sésamo” ou “Sesame Street” considerado um programa de muita qualidade, co-produzido pela RTP e pela *Childrens Television Workshop*, pelo:

- a) “O facto de ter sido precedido, acompanhado e seguido de investigações apoiadas em diferentes metodologias e técnicas;
- b) O facto de ter contado, desde o início, com o envolvimento e interacção de profissionais da educação e da televisão;
- c) O facto de ter articulado, em torno da língua portuguesa, uma perspectiva multicultural, de descoberta do mundo e da diferença;
- d) Finalmente, o facto de ter tido em consideração as “vivências, interesses e práticas culturais de crianças de diferentes meios” (Ponte, 1994, p. 141).

Santos (1991) (que fez parte da produção deste programa) expõe: “a criança retira informações, modelos de comportamento, atitudes e valores” daquilo que vê na televisão, mas, por outro lado, “interpreta e reconstrói à sua maneira” essas informações, modelos, atitudes e valores (p. 26). Assim, a concepção e produção deste programa, vê as crianças como agentes

sociais activos. É, no entanto, uma reflexão muito pertinente feita pela autora “a TV não lhe pode dar a experiência directa das coisas e das acções sobre as coisas” (Santos, 1991, p. 116).

Ainda na RTP, em 1997, começou a ser transmitida, outra série infanto-juvenil, “O Jardim da Celeste”. À semelhança da “Rua Sésamo” este programa, concebido para crianças dos 2 aos 6 anos, tenta também transmitir valores e comportamentos adaptativos pro-sociais (Pereira, 2007).

Desde da produção da “Rua Sésamo” que os programas infantis (principalmente os indicados para o pré-escolar e 1º Ciclo) têm preocupações do carácter educativo. Para os pré-adolescentes e adolescentes houve uma época em que a violência era muito marcada, mas por causa de incidentes reais tende a desaparecer (idem, 2007).

No panorama televisivo a que actualmente assistimos em Portugal existem, para além da RTP1 e RTP2, mais dois canais privados [Sociedade Independente de Comunicação (SIC) e Televisão Independente (TVI)]. Existem ainda vários canais na televisão por cabo, dedicados exclusivamente às crianças, que permitem que estas estejam em frente ao ecrã o dia inteiro, se assim o desejarem. Existem canais televisivos que exibem programas infantis e infanto-juvenis durante todo o dia e alguns, inclusive, durante a noite. Por exemplo o Disney Channel, a SIC K [uma das extensões da SIC (Sociedade Independente de Comunicação), sendo o seu nome Sociedade Independente de Informação Kids] e o Jim Jam não encerram as emissões durante a noite. E o Canal Panda e o Baby TV, que por volta da 1h/2h da manhã encerram as emissões, reabrindo às 5h/6h.

Hoje em dia as crianças são encaradas pela televisão como um pequeno consumidor detentor de poder sobre os pais. Assim se explica o bombardeio de publicidade nos intervalos dos “seus” programas e muitas das “birras” nos supermercados.

Importa ainda referir que foi decretado no artigo 17º da Convenção dos Direitos da Criança, aprovada em 1989, que as crianças têm o direito de “terem uma programação televisiva que lhes seja dedicada, que seja diversificada e que respeite as suas diferenças”.

A actividade televisiva norteia-se por um contíguo de normas que decretam e regulamentam a programação, o tempo de programação e de publicidade entre outras. Estas normas são-nos dadas pelos documentos:

- a) Recomendação do Conselho de União Europeia relativa ao desenvolvimento da competitividade da indústria europeia de serviços audiovisuais e de informação através da promoção de quadros nacionais conducentes a um nível comparável e eficaz de protecção dos menores e da dignidade humana, 98/560/CE, adoptada a 24 de Setembro de 1998;
- b) Convenção Europeia Sobre a Televisão Transfronteiras, aprovada a 11 de Maio de 2001;
- c) Protocolo RTP/SIC/TVI, assinado pelos três operadores, em 21 de Agosto de 2003, e alterado pela Agenda ao Protocolo de 15 de Fevereiro de 2005;
- d) Lei da Televisão, Lei nº 27/2007 de 30 de Julho;
- e) Directiva dos Serviços de Comunicação Social Audiovisual - Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de Dezembro de 2007;
- f) Contrato de Concessão de Serviço Público de Televisão, celebrado entre o Estado Português e a RTP em 25 de Março de 2008;

g) Lei da Televisão, Lei n.º 8/2011 de 4 Abril, (que) Procede à 1.ª alteração à Lei da Televisão, aprovada pela Lei n.º 27/2007, de 30 de Julho, à 12.ª alteração ao Código da Publicidade, aprovado pelo Decreto -Lei n.º 330/90, de 23 de Outubro, e à 1.ª alteração à Lei n.º 8/2007, de 14 de Fevereiro, que procede à reestruturação da concessionária do serviço público de rádio e de televisão, transpondo a Directiva n.º 2007/65/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de Dezembro.

Esta última refere-se às crianças no Artigo 27º/3, “ Limites à Liberdade de Programação” onde defende: “Não é permitida a emissão televisiva de programas susceptíveis de prejudicar manifesta, séria e gravemente a livre formação da personalidade de crianças e adolescentes, designadamente os que contenham pornografia, no serviço de programas de acesso não condicionado ou violência gratuita.”. No mesmo artigo mas na alínea 4:

“A emissão televisiva de quaisquer outros programas susceptíveis de influírem de modo negativo na formação da personalidade de crianças e adolescentes deve ser acompanhada da difusão permanente de um identificativo visual apropriado e só pode ter lugar entre as 22 horas e 30 minutos e as 6 horas.”

Ainda na alínea 10 do mesmo Artigo, temos:

“Os programas dos serviços audiovisuais a pedido que sejam susceptíveis de prejudicar manifesta, séria e gravemente a livre formação da personalidade de crianças e adolescentes, tais como os de conteúdo pornográfico, apenas podem ser disponibilizados mediante a adopção de funcionalidades técnicas adequadas a evitar o acesso a esses conteúdos por parte daquele segmento do público.”

No Artigo 34º, respeitante às “Obrigações Gerais dos Operadores”, na alínea 1, faz-se desde logo referência à qualidade que têm que respeitar:

“Todos os operadores de televisão devem garantir, na sua programação, designadamente através de práticas de auto -regulação, a observância de uma ética de antena, que assegure o respeito pela dignidade da pessoa humana, pelos direitos fundamentais e demais valores constitucionais, em especial o desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes.”

A última referência que esta Lei faz aos mais novos, é no Artigo 86º “Limitações à retransmissão de serviços de programas televisivos”, onde na alínea 1 expõe:

“A Entidade Reguladora para a Comunicação Social pode suspender a retransmissão de serviços de programas televisivos ou dos respectivos programas quando:

- a) Tratando -se de serviços de programas televisivos de acesso não condicionado livre, ou não condicionado com assinatura, prejudiquem manifesta, séria e gravemente a livre formação da personalidade de crianças e adolescentes, nomeadamente com a emissão de programas que incluam cenas de pornografia ou de violência gratuita; ou
- b) Independentemente da tipologia de serviço de programas, incitem ao ódio, ao racismo ou à xenofobia; e o operador de televisão transmissor tenha cometido tal violação pelo menos duas vezes no decurso dos 12 meses precedentes.”

Esta Lei, revista e alterada em 2011, ano corrente, mostra que a preocupação com o que as crianças e adolescentes consomem em televisão é uma preocupação crescente, não só dos pais e educadores, mas do próprio Estado, pois esta Lei refere imensas vezes à forma como os

programas podem prejudicar “manifesta, séria e gravemente a livre formação da personalidade de crianças e adolescentes”.

De seguida daremos uma melhor percepção de como pode ser a relação das crianças com os *media* e que efeitos pode provocar o consumo de *media* no desenvolvimento da sua personalidade.

2.4.2 Crianças e *media*

Quem convive diariamente com crianças percebe rapidamente que não pode ignorar à influência que os *media* têm na sua vida. Se não nos trouxerem informação que viram no jornal do dia, irão falar-nos num programa de televisão ou de alguma coisa que viram na Internet.

Livingstone e Hargrave (2006, p. 50) defendem que, com a chegada na Internet, não podemos controlar os restantes *media* que se transformaram em multi-plataformas:

“With the arrival of newer media, particularly the internet (though digital television, mobile phones, etc.), it is not clear how far the public recognizes or feels empowered to respond to the expanding array of content on offer. It is likely that this newer (...) pose a challenge not only in regulation but also to ordinary families.”

Estas autoras debruçaram-se sobre os malefícios que podem advir do consumo de *media*. No entanto, distinguem que há uma discussão entre o controlo de consumo de *media* e o direito que as crianças têm em explorar, em descobrir e à sua privacidade. Por outro lado, distinguem os conceitos malefício e ofensivo. O que pode no consumo de *media* revelar-se maléfico para as crianças ou ofensivo? As autoras respondem que advém dos efeitos directos e indirectos que apresentámos acima, no ponto “Educação e Comunicação”. A Educação para os *media* é sempre uma boa área a concretizar no sentido de respeitar os direitos das crianças ao consumir *media*. Os *media* podem ter efeitos indesejáveis aquando do seu consumo de conteúdos maliciosos e até ofensivos, mas será o único responsável social? Não, pois na maioria dos casos em que se verificaram malefícios provocados pelos *media* estes estavam também associados ao ambiente social que em tudo favorecia estes comportamentos (*idem*, 2006).

Para que estes factores possam ser estudados em comunhão, Reia-Baptista (s/d), propõe que isto se faça numa perspectiva multi-disciplinar: “Those environments available everywhere, on-line and off-line, need to be studied in a multi-disciplinary approach” (Reia-Baptista, s/d, p. 293). Como já havíamos referido há que ter sempre em conta o contexto onde se dá o acto comunicativo pois este em tudo se relaciona com a forma como o receptor encara a mensagem.

A relação das crianças com os *media* é um aspecto essencial a ter em conta quando tentamos estudar a relação da criança com a televisão. Um ensaio de categorização feito por Pinto (1999) aponta questões sobre as quais é pertinente reflectir. Assim as três acepções a ter em conta são: *i)* As representações das crianças nos *media*; *ii)* A oferta mediática existente para as crianças; *iii)* O papel dos *media* na vida das crianças.

Em primeiro lugar analisamos a forma como as crianças são representadas em referências *media*. Como os *media* utilizam as crianças e como podem fazê-lo? O Decreto-Lei 330/90, de 23 de Outubro, refere que as crianças só podem ser intervenientes principais de mensagens publicitárias caso exista uma relação directa entre elas e o produto. Onde fica a publicidade a

brinquedos inadequados onde sempre aparece um menino ou menina? Onde fica o trabalho infantil de actores que não é punido por lei? Não podemos, no entanto, afirmar nada pois, não encontrámos estudos científicos sobre este assunto, desconhecendo-se o correcto cumprimento deste Decreto-Lei.

A segunda concerne à oferta televisiva para crianças, à qualidade dos programas infantis e à qualidade dos serviços que os *media* oferecem aos mais novos. Ou seja, se têm em atenção as suas necessidades específicas e educacionais. Alguns têm essa qualidade, mas nem todos seguem este prisma (Pinto, 1999).

Por último, a acepção do único culpado: qual a influência dos *media* na vida das crianças? Pinto (1999) pergunta: qual a influência das necessidades das crianças nos *media*? Quando as televisões percebem que as crianças passam “aquele” tempo todo em frente à televisão não quererão ir ao encontro das suas necessidades? Os pais fazem alguma coisa para que os seus filhos não passem tanto tempo a consumir programas televisivos? Haverá livros suficientes em casa e a motivação será suficiente para este tipo de suporte? Um dos problemas é que “a televisão para a infância é cada vez mais vista como um mercado, patrocinada e dominada pelos anunciantes, em vez de ser uma oportunidade para chegar às crianças, estimulá-las, informá-las e ir de encontro às exigências do seu desenvolvimento” (Pereira 2000, p. 28).

A Convenção Sobre os Direitos da Criança aprovada pelas Nações Unidas em 1989 e ratificada por Portugal em 1991, atribui às crianças um importante conjunto de direitos fundamentais. De acordo com a Convenção, e no que diz respeito aos *media*, a criança “deve ter acesso à informação e a documentos provenientes de fontes nacionais e internacionais diversas, nomeadamente aqueles que visem promover o seu bem-estar social, espiritual e moral (art. 17º); tem direito à liberdade de expressão (art. 13º); e tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem (art. 12º)”.

Ora, a Educação para os *media* assenta nestas premissas pois, segundo Pereira (2000) “De uma forma geral, educação para os *media* diz respeito ao conjunto de teorias e práticas que visam desenvolver a consciência crítica e a capacidade de iniciativa face aos meios de comunicação social” (p. 28), não devemos apenas ajudar as crianças a compreender mas também ajudá-las a perceber que são parte integrante da sociedade e têm direito à sua opinião crítica.

Pereira (2000) defende que os *media* podem ter um efeito bastante benéfico na educação para a cidadania e ajudar as crianças a repensar o conceitos gerais da mesma:

“Este crescendo da importância dos *media*, no presente e no futuro próximo, tem levado muitos investigadores a considerarem que se torna imperioso preparar os cidadãos, particularmente as crianças, a (con)viverem de maneira autónoma com um ambiente mediático omnipresente o que poderá levar, por sua vez, à necessidade de repensar o conceito e as formas de cidadania” (p. 1).

Se verificarmos a Educação para a cidadania e a Educação para os *media* entrecruzam os seus grandes objectivos. Segundo Masterman (1984) citado por Pereira (2000, p. 6) um dos objectivos da Educação para a cidadania é: “Levar os educandos a assumir no seu quotidiano uma atitude e um comportamento pautados por “uma inteligência crítica dos *media*”. Há ainda dois objectivos que unificam estas duas correntes educativas:

“i) Desenvolver, através da reflexão sobre os conteúdos e os processos dos *mass media*, uma perspectiva de educação moral e cívica; ii) Educar para o pluralismo e a tolerância, através do contacto com a diversidade de culturas, de expressões e de formas de vida” (Pereira, 2000, p. 29).

Com circunstâncias para que as crianças sejam produtoras de *media* e possuam condições de difundir e disseminar as suas produções (UNESCO, 2007). Defendemos, na conclusão deste texto, que os *media* podem não apresentar tantos “espinhos” na educação que se pretende dar às crianças. Através de uma educação colaborativa e interdisciplinar é possível melhorar as perspectivas e levar os *media* a ser um poderoso agente educativo e alvo de estudo crítico por parte dos alunos. Importa também que os alunos saibam produzir mensagens *media* e que o façam de forma reflexiva.

No entanto, é necessário compreender que não é só na escola que os alunos consomem *media*, aliás o maior consumo verifica-se em casa, onde terá que haver uma colaboração das famílias para que todos estejamos em comunhão.

2.4.3 Televisão na família

As crianças vêem mais televisão em casa, pois a TV “é quase outro membro da família” (Gunter e Svennevig, 1987, p. 4). Por isso é importante perceber que tipo de consumo fazem e que qualidade tem o que consomem.

Pereira (1998) apresenta estudos que se baseiam na premissa que para compreender a dinâmica familiar podemos sempre recorrer à forma como vêem televisão, pois esta influência e muitas vezes proporciona a interacção familiar.

O conceito de família moderna é importante para perceber como vivem as famílias hoje em dia e para justificar as suas escolhas. A família dos tempos modernos caracteriza-se por “família nuclear” (*idem*, 1998, p. 19). Esta tipologia familiar caracteriza-se pela individualidade familiar, ou seja, se antes a vida familiar era vivida e partilhada com parentes próximos e até afastados, nos tempos que correm há cada vez mais tendência para a vida familiar ser partilhada num ambiente mais particular com aqueles que vivemos em casa. Este modelo é acompanhado, cada vez mais, também pelo aparecimento das unifamílias (constituídas por um só membro), das famílias monoparentais e das famílias (re)construídas. Também o facto de a mulher ser cada vez mais instruída e trabalhar fora de casa, faz com que o seu tempo para dedicar às tarefas domésticas e à própria família seja menor. Fora do trabalho, passam mais tempo em casa do que em actividades sociais. Estes factores fizeram com que as famílias se comesçassem a isolar socialmente e com que as actividades de destaque familiares fossem as de casa.

“Relativamente à relação entre tempos livres e consumo dos *media*, é do senso comum que grande parte das famílias portuguesas escolhem a televisão como forma de ocupação do tempo livre disponível e, portanto, como actividade de lazer. Em alguns lares a televisão chega a ocupar grande parte do tempo livre da semana e mesmo as ocupações de fim-de-semana alteraram-se.” (Pereira 1998, p. 28)

Drotner e Livingstone (2008) apresentam um estudo de Hoover e Clark (2008) que, a determinada altura mostra uma visão interessante dos custos associados ao consumo de *media*: “If i don’t buy a lot of this stuff it’s cheaper! (...) Then you don’t need to have two jobs, and

then you have more time to go do stuff and you don't need money to purchase things to do" (p. 111).

As pessoas rendem-se aos *media* sem perceberem muito bem porquê. Aguáded-Gomez (2010) refere que os *media*, principalmente a televisão, utilizam as imagens e as emoções “como armas para chegar aos telespectadores” e que o problema não está na televisão, nem em quem faz televisão, pois estes estão bastante actualizados e sabem como chegar aos telespectadores. O problema está em quem vê, pois não sabe interpretar.

À televisão e ao consumo da sua programação estão subjacentes não só o ver mas também as interpretações que se fazem do que se está a ver. Estas são fulcrais para que as crianças comecem a fazer as suas próprias interpretações e a saber como se deve olhar criticamente para a programação.

Os programas mais vistos pelas crianças, em idade pré-escolar, em casa, são aqueles destinados à sua faixa etária, com carga afectiva forte e não aqueles considerados violentos ou inadequados (Pereira, 1998). Hoje podemos verificar que há canais exclusivos tanto para crianças (que já são banais), como para bebés, que emitem durante quase vinte horas por dia. E por isso temos as crianças mais horas em frente à televisão. Ainda dentro da programação há os programas generalistas e estes sim os mais vistos em família, estes sim com influência directa no pensamento das crianças, pois se por um lado “atacam” vários assuntos, por outro há uma diversidade de opiniões e pontos de vista acerca destes com que as crianças são confrontadas. Resumindo “o contexto familiar é central para a socialização do uso da televisão pelas crianças mais novas. As famílias determinam não só o tempo de consumo televisivo das crianças, como também os tipos de programas e a qualidade da experiência televisiva” (St. Peters *et al.*, 1991, p. 1422). O mesmo programa pode estar a ser visto por duas famílias distintas sem que desse consumo decorram as mesmas interpretações. Cada família interpreta de forma diferente dependendo dos seus princípios e valores, bem como de conhecimentos científicos e até sociais.

Em relação à escolha dos programas vistos em família. Lull (1990) citado por Pereira (1998) afirma:

“que o processo de tomada de decisão acerca do que ver não ocorre da mesma maneira em todas as famílias. Pode depender, por um lado, da forma como os elementos da família se relacionam e interagem e, por outro lado, dos estilos e das práticas educativas que os pais adoptam em relação aos filhos. Isto relaciona-se com a forma como é exercido e como é gerido o poder no seio da família, nomeadamente entre os adultos, entre pais e filhos e entre irmãos. Lull apurou também que os conflitos giravam normalmente em torno da escolha dos programas, da hora de deitar, e da adequação do programa à idade das crianças” (p. 69).

Entendemos, desta forma, que é importante (até na escolha dos programas) o tipo de família e a tipologia das relações entre a mesma. No entanto, numa família em que haja crianças há sempre também uma preocupação em relação ao que se está a ver. Já todos estivemos em situações em que o canal foi mudado por estar uma criança presente, quer por receio que tenha pesadelos, quer por haver um cuidado com conteúdos para adultos, como por exemplo pornográfico e o temor de perguntas.

A televisão pode, então, promover conversas bastante interessantes no seio familiar e obrigar os pais a prestar mais atenção aos seus filhos ou menos, claro dependendo do contexto

como referido. No entanto, é uma actividade comum que podemos partilhar em família e “*está-se, por um tempo, embarcado na mesma aventura e sente-se o mesmo prazer de uma emoção partilhada. Não é isto, de uma certa maneira, comunicar?*” (Chalvon et al, 1990, p. 67).

A televisão, como é sabido, é ligada assim que chegamos a casa e ocupa sempre aquele espaço, nem que seja um barulho de fundo influenciando todas as actividades, será isto sempre bom? A verdade é que umas vezes é bom, pois mesmo que algum programa do nosso interesse e gosto esteja a passar na televisão a atenção não é total. E se o virmos em família a tendência é para comentar e conversar sobre o mesmo com os familiares promovendo a interacção parental. Por outro lado, já não é tão positivo, visto que, este hábito pode desviar a nossa atenção de algo que precisamos mesmo de fazer como brincar ou dar atenção a qualquer brincadeira de um filho, ou até mesmo de algo que nos apeteça mesmo fazer como ler, passear ou até mesmo dormir, por exemplo (Pereira, 1998).

Há ainda que referir que a televisão, em contexto familiar, pode dar azo a interessantes conversas e interacções, no entanto pode também ser motivo de acesas discussões. O que se torna imprescindível é mesmo ter atenção ao que as crianças consomem ou ao que interpretam e retiram desse consumo, pois eles são os seres mais vulneráveis pela inexistência de uma personalidade cristalizada que já é verificável num adulto.

2.4.4 Crianças e televisão

Apesar da crescente polarização dos restantes *media* a televisão continua a ser “uma presença significativa no quotidiano infantil” (Pereira, Pereira e Pinto, 2010, p. 3). Devemos entender que é o grupo etário a quem a televisão pode influenciar mais o pensamento, pois tendo menos mecanismos de defesa de personalidade estão mais susceptíveis de crer em tudo o que lhes é mostrado.

“As crianças iniciam frequentemente a sua atenção à televisão quando ainda são bebés e vão desenvolvendo o hábito e o gosto de ver ao longo da sua infância. Para além do seu papel de *babysitter*, a TV é, para as crianças, uma contadora de histórias, apelando à sua fantasia e imaginação, mostrando-lhes acontecimentos, pessoas, lugares, a que dificilmente teriam acesso de outro modo, permitindo-lhes viajar no tempo e no espaço.” (Pereira, 1998, p. 48)

Como constata esta autora, as crianças, desde muito pequenas, iniciam o consumo de televisão e se considerarmos que dentro do útero materno já ouvem, então também podemos dizer que antes de nascer já o fazem. Assim, será que podemos dizer que as crianças desde a concepção sejam seres consumidores de televisão? Podemos ter esta visão mas não é certo que assim seja, até porque, as crianças não são o grupo etário que mais vê televisão. Por vezes optam por dar preferência a brincadeiras e actividades lúdicas que não envolvam os *media*. Até porque não apresentam maturidade suficiente para os perceber, embora hoje em dia cada vez mais cedo demonstrem esse interesse. O que verdadeiramente pode ser preocupante é o efeito nocivo que a televisão pode ter na construção da personalidade das crianças.

Esta “caixa mágica” (*idem*, 1998, p. 6), adorada pelos mais pequenos, será prejudicial para eles ou pode ajudar a educar e servir de recurso ao bom desenvolvimento infantil?

“nada do que está devidamente documentado pode limitar-se a dizer que a televisão é boa ou má para as crianças. Para algumas crianças e em

determinadas condições, certa televisão é prejudicial. Para outras crianças, nas mesmas condições, ou para as mesmas crianças em outras condições, pode ser benéfica. Para a maioria das crianças, na maioria das condições a maior parte da televisão não é, provavelmente, nem prejudicial nem benéfica de uma forma especial”. (Scram et al., 1965, p. 1)

A problemática defendida por este autor é a que persiste, em relação a quase todos os *media*. E por isso, posteriormente, se falou e fala tanto da Educação para os *media*. Prendemo-nos portanto com o contexto de que falámos anteriormente, ou seja das condições sociais, emocionais e culturais em que a criança se encontra. Podemos verificar isso também nos adultos. Certos programas afectam mais a nossa sensibilidade e até o fazem de forma diferente, de acordo com as condições em que nos encontramos.

Não podemos ignorar os “pecados” da televisão (Porcher, 1994, citado por Tavares 2000, p. 115). Que consistem em: *i)* Conteúdo violento da programação; *ii)* Conteúdo pornográfico da programação; *iii)* Incitação ao consumo e à sociedade do consumo, pelo número elevado de anúncios televisivos.

Estes pecados são da responsabilidade de quem “faz televisão” - produtores, directores de programação, publicitários, etc. - e devem ser combatidos pelo acompanhamento e explicação às crianças do mundo dos adultos. Pois esta é a realidade apresentada às crianças quando consomem de forma livre e desinformada a televisão e os programas que possam afectar o seu pleno e positivo desenvolvimento (Pereira, 2007).

As crianças por estarem em frente ao ecrã passam a ser passivas e não brincam na rua, não lêem, nem executam actividades que promovam o seu desenvolvimento saudável e sucesso escolar. Pinto (1995), refere que todos os inventos e descobertas foram vistos como ameaças à socialização das crianças. É claro que não podemos considerar poucas variáveis quando se fala em construção de personalidade e desenvolvimento das crianças, tanto a nível social, como emocional. E por esta lógica há muito mais para ver do que somente se faz mal ou bem.

Segundo Pereira (1997) há duas perspectivas sobre o efeito da televisão nas crianças: *i)* Uma optimista que admite que as crianças devem receber uma educação apropriada para terem sentido crítico sobre o que vêem; *ii)* outra que defende a proibição deste *media* na vida das crianças. Esta perspectiva é pessimista e restritiva. Não podemos assumir a segunda posição pois esta encara as crianças como seres passivos. Se os educadores pretendem ensinar-lhes a ser sujeitos activos, como podem tratá-los de forma diferente?

Nos estudos feitos por Schramm, Lyle e Parker citados por Pereira (1998) podemos encontrar a primeira posição:

“parece claro que, para compreender melhor o impacto da televisão e os seus efeitos sobre as crianças, nos temos de libertar primeiro do conceito pouco realista [que é] aquilo que a televisão «faz às crianças» e substituí-lo por um outro: aquilo que as crianças fazem com a televisão” (p. 53).

Mas afinal como podemos ajudar as crianças a interagir de uma forma positiva e crítica com a televisão. Pereira, Pereira e Pinto (2010), na sua brochura “Como TVer”, sugerem no final algumas estratégias que podem ser adaptadas por pais e professores neste sentido:

a) Conversar com as crianças sobre o que vêem - é muito importante explicar às crianças o que estão a ver no momento do consumo, porém isto nem sempre é possível e mesmo a nível

escolar, às vezes não se proporciona. Podemos então tocar neste assunto a qualquer altura atendendo às questões às quais queremos que tenham atenção quando estão a ver televisão;

b) Planear os programas a ver - fazer uma grelha familiar do que a família e a criança querem ver nessa semana, desta forma a criança e a própria família tem noção do tempo de visionamento e podem, se desejável, reduzi-lo ou aumentá-lo;

c) Encorajar o visionamento de programas de qualidade - os programas de qualidade a que nos referimos devem estimular a curiosidade, o espírito crítico e a abertura de personalidade a todo o tipo de diferenças - aliás uma das sugestões de Santos discutida por Pereira (2007, p. 186) é que seria “muito vantajoso (...) que as crianças pudessem encontrar na televisão que lhes é dirigida um espaço que as ajudasse a “aprender a ver televisão””. Isto poderia ajudar também no futuro televisivo, em termos de qualidade, pois consumidores mais informados, críticos e selectivos vão exigir uma programação de qualidade.

d) Abordar alguns temas mais delicados - perceber a posição dos mais novos em relação a temas polémicos, para podermos intervir a tempo de evitar os efeitos nefastos que estas realidades produzem.

Nesta percepção tanto pais, como educadores são vistos como filtros entre o consumo e os seus efeitos. Assim encontramos o conceito de mediação estudado no ponto Desafios educativos dos *media* (Educação para os media).

Faremos, agora, uma abordagem às competências que a televisão pode desenvolver nas crianças, quando a didacticidade está presente no consumo. Estas competências são essencialmente comunicativas e estão interligadas. Como refere Tavares (2000, p. 118) temos a *i)* competência referencial; *ii)* competência linguística; *iii)* competência discursiva; *iv)* competência sociocultural.

A primeira respeita aos conhecimentos sobre o mundo e como nos podemos referenciar nos mesmos. Pode ser desenvolvida por documentários, telejornais e boletins meteorológicos. A competência linguística concerne aos vários registos de língua com que a televisão nos coloca em confronto. Competência discursiva desenvolve-se pela televisão, nomeadamente em debates e discursos, onde podemos aprender formas de introduzir um assunto, de o discutir ou até de o defender. A competência sociocultural é relativamente fácil de explicar, pois a televisão é uma “instituição social” (Mcquail, 2003) e, como tal, coloca todos os dias os seus consumidores face a outras culturas, promovendo desta forma o respeito pela diferença.

Os investigadores (já referidos) têm tido a preocupação, tanto no estrangeiro como em território nacional, de analisar três grandes vertentes, para articular de forma coerente a relação das crianças com a televisão. Assim, referidas por Pereira (2003) temos como tópicos de análise: *i)* As audiências - dizem respeito à análise das audiências de programas vistos pelas crianças, ou seja, de que forma são vistos a que horas e que percentagem é obtida; *ii)* A dimensão institucional da televisão - refere-se à constituição da programação televisiva: que programas são feitos para as crianças e como são orientados, por exemplo, os horários dos mesmos; *iii)* Os textos/mensagens - a análise mais importante, como é que a televisão concebe a criança como telespectador, que tipo de mensagens produz para eles e que outro tipo, como por exemplo programas feitos para adultos mas, também são vistos por crianças.

Em resumo, podemos dizer que a relação criança - televisão (Pereira, 2007) é uma relação que depende da televisão - dos que a controlam - das crianças e dos seus mecanismos de defesa originários da boa formação da personalidade e dos agentes educativos - pais e educadores. Analisamos como os últimos se comportam e que uso fazem da televisão no próximo ponto da revisão de literatura: “A televisão no jardim-de-infância”.

2.5 Televisão no Jardim-de-Infância

2.5.1 Tempo de televisão no jardim-de-infância

O tempo de consumo maioritário de televisão pelas crianças acontece em casa. A *Kaiser Family Foundation* fez uma pesquisa com mais de 2000 famílias, sobre os hábitos de consumo de media nas crianças dos 8 aos 18 anos. É certo que não são estas as idades para as quais procuramos respostas, mas estes hábitos espelham também antecedentes pois se aos 8 anos já apresentarem um grande consumo, tal pode ser importante para perceber o que acontecia até essa idade. Uma das notas a este estudo é: “No surprise, more media is consumed in households in which TVs are always on, where there are no media consumption rules, and where kids have TVs in their bedrooms” (*The Kaiser Family Foundation*, 2011, ¶ 7). Um dos quadros da apresentação deste estudo que mais resume as nossas suspeitas é:

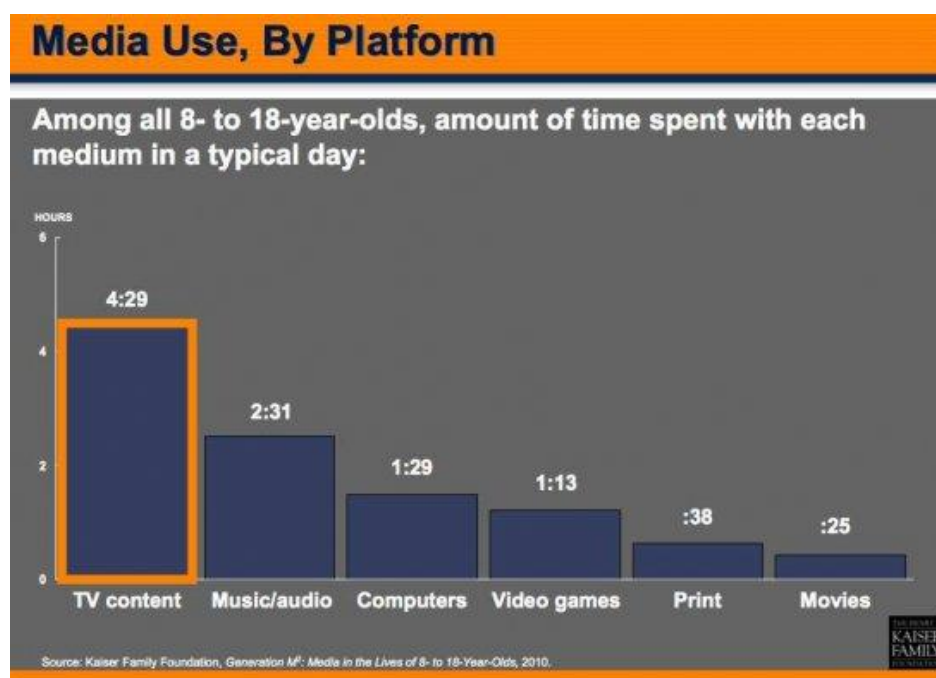


Figura 1 - Media Use, by Platform (*The Kaiser Family Foundation*, 2011)

Se a maior parte do consumo, nomeadamente do consumo televisivo, ocorre em casa, no contexto familiar, percebemos que a Educação para os *media* não se pode separar ou desligar da família. Uma das ideias defendidas neste estudo é a falta de regras que as crianças e jovens têm em casa e daí advém o consumo exagerado e descontrolado. Este é um dos aspectos que pode ser contornado em contexto escolar. No jardim-de-infância os educadores podem e devem fazer um acompanhamento apropriado às crianças enquanto estão a ver televisão.

Um terço das crianças portuguesas passa quase ou mais de nove horas por dia nas instituições de educação pré-escolar e creches. A maioria ocupa parte do tempo a ver televisão em jardins-de-infância, segundo um estudo da *DECO* (2010).

De acordo com o inquérito, feito com base em 2884 questionários, a maior parte (90%) das crianças entre os três e os cinco anos ocupa parte do seu tempo a ver televisão em jardins-de-infância e para 42% esta rotina é diária.

O período mais frequente de estar em frente ao ecrã prolonga-se até uma hora, apesar de entre 36 e 42% dos inquiridos desconhecer o tempo que os seus descendentes estão a ver televisão. A larga maioria dos inquiridos está insatisfeita com a oferta de creches e jardins-de-infância, 71 e 56% respectivamente, sendo o Algarve com piores resultados e a zona Centro com maior satisfação das famílias (DECO, 2010).

“A utilização dos meios de comunicação na educação de infância pode ser desencadeadora de variadas situações de efectiva aprendizagem e desenvolvimento de competências, nomeadamente de competências de utilização, compreensão e gestão do conhecimento e dos instrumentos tecnológicos e de comunicação.” (Santos, 2010, p. 7)

A citação de Santos (2010), não defende, no entanto, que o consumo pode ser deixado livre e descontrolado, sem que haja um adulto por perto. No jardim-de-infância, deve haver sempre alguém disponível para mediar este processo. Se assim não acontecer, os meios de comunicação podem representar mais perigos do que benefícios.

As crianças são detentoras de competências e de capacidades assinaláveis no plano cognitivo, da sociabilidade e da comunicação, nomeadamente, sujeitos que têm um papel activo na estruturação e representação das mensagens que recebem, mas não podem prescindir das formas de mediação dos adultos, em relação às complexidades do mundo que as rodeia, e especialmente no que diz respeito à televisão (Pereira, 1998). Por isso, se acompanharmos as crianças nesta prática, ela pode ser detentora de melhorias no desenvolvimento da capacidade crítica e qualitativa. Porém considera-se que as crianças passam demasiado tempo no jardim-de-infância, bem como no mesmo a ver televisão (DECO, 2010, ¶ 6). Mas só os educadores e os pais podem tomar consciência desses tempos para que numa educação conjunta possam torná-los tempos mais qualitativos para as crianças.

2.5.2 Tipologia e qualidade da programação

A televisão pode ser benéfica para as crianças e um auxiliar educativo quando a sua programação é seleccionada, de qualidade para a população em questão. Quando são mostrados às crianças comportamentos desejáveis e correspondentes aos valores e ética que pretendemos que adquiram, verifica-se um bom desempenho dos mesmos. Fridrich e Stein, citados por Mendes e Fernandes (2003), demonstraram que as crianças aprendem com a televisão e aplicam as aprendizagens a contextos da vida real. Quantas vezes ouvimos a criança dizer que aquele comportamento é correcto ou incorrecto porque a personagem dos desenhos animados o refere?

O “Rua Sésamo” é um exemplo de programa com qualidade superior que desenvolvia o raciocínio e promovia a aprendizagem (*idem*, 2003).

Santos (1991) considera que se o programa preferido pelos mais novos for adequado às suas possibilidades de compreensão e aos interesses, estes poderão efectuar aprendizagens benéficas e muitas vezes impossíveis de adquirir de outro modo.

A pesquisa de Ponte (1998) aponta para a programação infantil presente na televisão portuguesa desde o seu início. Esta, numa perspectiva mais recente, ficaria marcada pelo início do *Clube Amigos Disney* e pela exibição, a partir de finais de 1989, da série *Rua Sésamo*

destinada ao público pré-escolar. Seguidamente apostou na segmentação da audiência infantil e juvenil e procurou-se fidelizar audiências, criando manchas fixas de programação.

Pereira (2004) refere-se à quantidade de oferta televisiva com o aumento do “território” para quatro canais. Este aumento de oferta não trouxe necessariamente qualidade mas sim diversidade e todo o tipo de programas, no horário da manhã e tarde. No entanto, o aumento de tempo lectivo fez com que as televisões optassem por colocar no ar programas destinados a outras faixas etárias, mais disponíveis nesses horários (idosos). Há que considerar que, ao longo do tempo, tanto a qualidade como a preocupação pelo carácter educativo dos programas aumentou e à frente da produção estão sempre profissionais de educação.

No entanto, temos também o reverso da moeda e alguns programas que foram alvo de críticas, pela sua fraca pedagogia e alta concorrência à escola. Um exemplo é a saga do “Dragon Ball”, que era vista por uma esmagadora maioria de alunos nos finais dos anos 90. Esta série de desenhos animados - que ainda hoje tem lugar na televisão nacional (SIC Radical).

Segundo Santos (s/d), não é, porém, a violência que agrada às crianças mas sim o ritmo e o humor. A violência é somente a forma mais barata e rápida de provocar emoções. Esta autora defende que não devemos, contudo, proibir às crianças o seu consumo mas sim explicar e ouvir as opiniões da criança, pois, se a respeitarmos, com certeza vamos receber o mesmo da sua parte. Mas evitar o consumo de programas com conteúdo violento é aconselhável, depois de uma conversa explícita com a criança.

De acordo com um estudo do Centro Nacional da Infância, a criança passa por quatro processos de assimilação e integração da violência. i) Imitação: a criança começa a imitar o personagem, atitudes e pensamentos; ii) Impregnação: a criança pensa que poderá ser igual ao personagem; iii) Desinibição: reproduz as imagens, que para si nesta altura são banais, e começa a reproduzi-las; iv) Dessensibilização: perante a repetitividade dos actos passam a considerá-los banais e deixam de se emocionar com eles. É muitíssimo perigoso, visto que a banalização destes actos pode estar a formar um pequeno exército inconsciente de adultos violentos, que equiparam a violência à normalidade.

Existem, segundo Pereira (2007) duas perspectivas de fazer televisão. A primeira defendida por produtores de televisões privadas. A segunda é defendida pelos produtores de televisão de serviço público. A primeira refere-se à quantidade de audiência. Se tiver muita audiência então é um programa de sucesso. Nesta perspectiva a programação infantil deve ser uma programação que entretenha com brincadeira, diversão e “magia” (Lima citado por Pereira, 2007, p. 167). Dão muito valor ao “recreio” no espaço televisivo e procuram que as crianças ali encontrem algum espaço onde “brincar, brincar, brincar” (Branco e Reduto citados por Pereira, 2007, p. 167). A segunda linha de pensamento é marcada pela preocupação real com as competências que podemos desenvolver nas crianças pela televisão, para a televisão. Consideram que educar um público consciente e crítico pode melhor, em grande escala a qualidade televisiva futura. Para estes investigadores, uma programação de qualidade deve seguir determinados critérios:

- a) “Oferecer uma diversidade de conteúdos, origens, formatos, personagens e géneros;
- b) Atender à diversidade de públicos dentro do público infanto-juvenil, apostando especificamente na faixa etária do pré-escolar;

- c) Ter qualidade estética;
- d) Ter horários de emissão ajustados aos horários em que as crianças estão à partida, disponíveis para ver televisão;
- e) Associar a componente pedagógica com a componente lúdica e de entretenimento;
- f) Ser formativa e informativa;
- g) Apostar fortemente na produção nacional;
- h) Ajudar a criança a construir a sua identidade sociocultural;
- i) Sensibilizar as crianças para o mundo das artes, estimulando-as para as suas diferentes expressões: música, dança, pintura, teatro;
- j) Oferecer produtos que respondam - e fomentem - a curiosidade e imaginação das crianças;
- k) Desenvolver o espírito crítico” (Pereira, 2007, p. 168).

Alguns destes serão também objectivos da Educação para os *media* e a verdade é que também podemos ter em conta estes tópicos para desenvolver a literacia mediática. Matos (2010) refere que “as crianças envolvidas nos projectos televisivos sabem e tomam consciência do trabalho que dá”. O envolvimento das crianças e até de qualquer um de nós faz-nos retirar mais sentido das aprendizagens.

Wallemkamp (citada por Pereira, 2007) refere o facto de os conteúdos televisivos incitarem as crianças a ver menos televisão e a ter experiências efectivas de vida. A investigadora defende os estímulos reais. Não é por vermos uma vaca na televisão que podemos sentir o seu cheiro ou até a textura do seu pêlo. “A própria televisão deve dizer «saíam de casa, saíam da televisão vejam o que se passa lá fora»” (Wallemkamp, citada por Pereira, 2007, p. 171). Este pode ser um desafio que se propõe tanto ao *medium* televisão como aos profissionais da educação. Não podendo obrigá-los por lei, a melhor forma será educá-los também: “Cabe ao profissional a escolha de estratégias e actividades que potenciem a utilização/aprendizagem baseada na utilização de actividades referenciadas na utilização de instrumentos tecnológicos” (Santos, 2010).

2.5.3 Formação de educadores em literacia para a televisão

O educador tem que ser um comunicador e, quantas mais e melhores formas tiver de o fazer, melhor se torna a sua prática pedagógica. As tecnologias vieram dar a possibilidade ao educador de inovar as suas formas de comunicação tornando o seu ensino mais interactivo e estimulante para os seus alunos (Moraes *et al.*, 2006).

“... a nova infra-estrutura da informação e da comunicação pode contribuir para ampliar ou renovar os cânones tradicionais da produção do conhecimento levando-se em conta que os meios informáticos oferecem acessos a múltiplas possibilidades de interacção, mediação e expressão de sentidos, propiciados, tanto pelos fluxos de informação e diversidade de discursos e recursos disponíveis - textuais, visuais e sonoros - como pela flexibilidade de exploração.” (Moraes *et al.*, 2006, p. 1)

As novas tecnologias possuem um carácter interdisciplinar e são actuais, gerem uma diversidade de informação variada e em suportes variados. O segredo será adequar os objectivos

educativos traçados às necessidades tecnológicas. Esta questão irá pender-se com a formação adequada dos educadores na área. E na forma interactiva como encaram os seus alunos, visto ser necessário ter perfeita consciência das suas capacidades avaliativas e produtivas tornando-o um activo no seu processo educativo/desenvolvimento (Santos, 2009, p. 5).

Ponte (1997) refere que os professores “devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (p. 19).

A escola tem que proporcionar aos seus alunos estratégias que os ajudem a “aprender a aprender”/aprender a conhecer, a aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser (autonomia) (Santos, 2009). As tecnologias dão-lhes uma autonomia de aprendizagem muito elevada. A aprendizagem acerca de novas tecnologias tem uma base sólida na crítica. Ser crítico ajuda a posteriormente a saber o que pode fazer, o que pode produzir. As crianças são produtoras. Resta educá-las no sentido de produzirem coisas úteis, para que se sintam parte integrante da sociedade que as deve ouvir (problema com que nos deparamos muitas vezes, será que ouvimos as crianças ou lhes moldamos o pensamento?)

A Educação para os *media* pode reduzir os efeitos perniciosos da utilização televisiva. Pode não só desenvolver um infindável número de competências nas crianças como também ajudá-las a quebrar a sua vulnerabilidade frente às escolhas e rumos tomados, no consumo da televisão. “Um público educado para os *media* pode questionar o conteúdo transmitido em vez de o aceitar imediatamente. Torna-se exigente e criterioso nas escolhas dos programas que vêem” (Mendes e Fernandes, 2003, s/p).

São vários os países que já incorporaram a educação para os *media* nos seus programas curriculares escolares, nomeadamente Reino Unido, Canadá e Austrália. É então urgente que comecemos a educar para os *media*, mas quem devemos educar se não a nós próprios que enquanto crianças não desenvolvemos estas capacidades de forma organizada.

A falta de confiança e a insegurança manifestada pelos professores na utilização das TIC na sala de aula é apontada por Litto (2002, s/p), principalmente por três razões:

a) “... quem aprendeu através de uma abordagem didáctica tendo como princípio que a formação se concluiu quando o futuro profissional está suficientemente estucado com um corpo de conhecimento decorado, pronto a ser transmitido para futuras gerações, tende a resistir a novas informações, especialmente aquelas que obrigam o abandono de antigas categorias e factos já memorizados.”

b) “... quando alguém já investiu bastante tempo (e talvez dinheiro) num determinado caminho ou carreira, sendo bem sucedido até então, torna-se difícil aceitar novas propostas que invalidem as práticas do passado e exijam um novo investimento na aprendizagem, adoptando estratégias e tácticas recentes”.

c) “... existência de um eixo com duas extremidades (...): pragmatismo de um lado e reflexão do outro. Indivíduos, organizações e classes profissionais acham o seu lugar em algum ponto ao longo deste eixo, tomando decisões e agindo diariamente, segundo a posição em que se acomodaram”.

Educadores e professores resistem à mudança. Esta atitude pode advir da forma como foram formados e, assim, é importante que o seu processo de formação inicial e contínua se

altere no sentido normalizar estas mudanças. No entanto, há outras formas de combater estes medos, sendo a principal o início da utilização dos *media* nas actividades desenvolvidas, mesmo que as crianças saibam mais do que o educador.

A educação e acompanhamento do acto de ver televisão depende muito da educação que pretendemos desenvolver, pois também é necessário nesta altura mostrar o que é mau e explicar porque é mau, ou porque achamos ser mau, ouvindo sempre a sua opinião sem a desvalorizar.

A *SPP (Sociedade Portuguesa de Pediatria)* sugere aos pediatras medidas de informação e formação aos pais que podem claramente ser usadas e praticadas pelos educadores:

- a) “Evitar o uso da televisão como “ama electrónica”.
- b) Evitar que crianças menores de 2 anos vejam televisão.
- c) Limitar o tempo despendido a ver televisão para o máximo 1-2 horas por dia.
- d) Encorajamento à selecção criteriosa de programas a ver.
- e) Ensinar aos seus filhos a capacidade de selecção e de discriminação de modo a habilitá-los a ver o que lhes convém.
- f) Co-visionar os programas com os seus filhos e discutir os conteúdos vistos.
- g) Os pais devem servir como modelos para os seus filhos escolhendo criteriosamente os programas que vêem.
- h) Não colocar aparelhos televisivos nos quartos dos filhos.
- i) Proporcionar actividades alternativas, nomeadamente a leitura, as actividades físicas, os *hobbies* instrutivos e permitir tempo para brincadeiras imaginativas.
- j) ...deve servir como modelo...”

Para conseguir concretizar/implementar uma educação para os *media* produtiva o educador terá que ser mais auto-didacta, do que formado pelas entidades governamentais ou iniciativas das mesmas. É importante perceber que muitas vezes as entidades de topo ignoram esta e outras áreas. Mas o futuro é risonho.

Segundo Tavares (2000) a televisão é cada vez mais utilizada pelos educadores, mas a sua utilização é reduzida, sendo esta o “medium dos *media*” (*idem*, 2000, p. 134). Há imensas utilizações que podem ser feitas. Este autor sugere uma actividade exploratória: perceber os conhecimentos adquiridos na televisão e o que mais gostariam de saber sobre os mesmos, aproveitando assim o conhecimento que vem de casa, ou da escola paralela - que inclui todos os contextos não escolares.

Reia-Baptista (2010) também foca o papel do profissional de educação, na Educação para os *media* que conduz à literacia para os *media*. Este investigador aponta para *i)* o apoio total que os educadores devem dar a iniciativas e projectos que abarquem os *media* - mesmo sem qualquer remuneração; *ii)* não abandono dos restantes papéis que deve desempenhar, quando entra na sala de aula; *iii)* o facto de não se preocuparem que estes trabalhos não entrem para o ranking das escolas, pois deles podem vir melhores frutos do que realmente pretendemos...formar os nossos alunos para a vida na sociedade circundante com espírito crítico, exigência e autonomia.

Neste sentido decidimos verificar os pontos abordados, nomeadamente os que dizem respeito ao uso da televisão no jardim-de-infância. Este território foi ainda pouco explorado e merece a nossa atenção, pois as crianças desta faixa etária têm sido descuidadas na investigação (UNESCO, 2007, EUROEDUC 2009, Declaração de Bruxelas 2010, Tyner, 2010).

De seguida, indicaremos a metodologia e os processos metodológicos que utilizámos nesta investigação, que se trata de um estudo de caso múltiplo.

3. Metodologia e Procedimentos Metodológicos

3.1 Questões que guiam a Investigação

Em todos os estudos o ponto de partida é a selecção de questões que o guiam. Isto acontece pois em qualquer situação real é impossível aceder a todos os acontecimentos e abordar todas as questões e aspectos relevantes ou não (Evertson e Green, 1986). Importa por isso seleccionar, desde a questão em estudo, àquilo que se vai observar, às ferramentas usadas para recolher e tratar dados.

Segundo Estrela (1984) "as necessidades de inteligibilização do real deverão orientar os processos de investigação, relativizando-os em ordem aos objectivos pretendidos" (p. 56). Este autor explica ainda que, no decorrer de um estudo no âmbito da formação de professores, alterou "por diversas vezes, as estratégias de investigação". Isto pode e deve ocorrer se trouxer vantagens para o estudo e forem redefinidas estratégias e técnicas segundo as inovações.

Os objectivos e questões de investigação no estudo apresentado neste projecto são (à partida):

A televisão no Jardim-de-Infância: Utilização e Acompanhamento.

Objectivos:

- ✓ Recolher informação sobre o consumo de televisão (número de horas, que tipo de actividades);
- ✓ Identificar os objectivos da utilização da televisão nos jardins-de-infância;
- ✓ Conhecer o nível de formação dos educadores em educação para os *media*.

Questões de Investigação:

- ✓ Como é que os educadores usam a televisão no jardim-de-infância?
- ✓ Quais os objectivos da utilização da televisão no jardim-de-infância?
- ✓ Será que a utilização da televisão no jardim-de-infância, é feita numa perspectiva de Educação para os *media*?

3.2 Metodologia

3.2.1 Estudo de Caso (Múltiplo)

O estudo que apresentamos é qualitativo. Trata-se de um estudo de caso (múltiplo) pois será desenvolvido em duas instituições privadas, tendo como objectivo "descrever e analisar o fenómeno, a que se acede directamente" (Araújo, Pinto, Lopes, Nogueira e Pinto, 2008, p.4).

Como refere Barros (1990) um estudo de caso, nas ciências sociais, é a recolha de informações de um caso particular ou vários casos particularizados, como é o caso desta investigação que pretende recolher dados de dois locais particulares. O objectivo desta investigação não será a generalização de dados e resultados obtidos, mas sim o poder de tipificar o singular que está a ser estudado.

As temáticas abordadas no estudo de caso são actuais (Yin, 2001). Este estudo pretende abordar a utilização da televisão nas instituições de Educação Pré-escolar em estudo, e conhecer a finalidade desta utilização. Por exemplo, se se trata de um recurso didáctico ou motivador, para a actividade docente ou se é um recurso à Educação para os *media*. Não se conhecem muitos estudos sobre Educação para os *media* em Educação Pré-escolar (cf. p. 12).

Um estudo de caso pode ter várias motivações. Podemos querer saber mais sobre alguma coisa em particular. Este facto vai ajudar-nos a conhecer o geral de casos semelhantes. Stake (2009) defende que os tipos de estudo de caso dependem das motivações e do que se pretende do estudo. Quando estudamos um caso porque verdadeiramente estamos interessados nele trata-se de um estudo de caso intrínseco. Quando estudamos técnicas de trabalho (análise da prática pedagógica), trata-se de um estudo de caso instrumental. Por fim quando decidimos que estudar uma só técnica não é satisfatório para o estudo e decidimos, como neste caso, estudar e descrever duas técnicas, trata-se de um estudo de caso colectivo. Não entendemos que no nosso estudo de caso nos consigamos decidir por algum destes tipos, pois identificamo-nos um pouco com todos, o que também é um facto para o qual Stake (2009) alerta.

Um estudo de caso, como o seu nome indica, não é um estudo com hipótese a generalizações. É sim um estudo com representatividade social. Utilizamos um método compreensivo, portanto não pretendemos generalizar, mas antes considerar um caso único (múltiplo) e compreender as escolhas pedagógicas e o porquê das mesmas (Guerra, 2010).

“Um processo de investigação qualitativa consiste em procurar, divulgar e interpretar os “quadros” mentais que as pessoas utilizam” (Tuckman, 2000, p.535). O investigador deve ter a capacidade para perceber o porquê das pessoas tomarem certas atitudes e como as idealizam. Por vezes o que é errado na perspectiva dos agentes em estudo deve-se ao facto de não possuírem o conhecimento necessário para ver as coisas de outra forma.

Com o estudo de caso (múltiplo) que aqui apresentamos não pretendemos dar contribuições no sentido de poder dizer que todos o fazem daquela forma. “Apenas alguns casos serão estudados mas serão estudados em pormenor” (Stake, 2009, p.23). A tentativa de perceber como é representativo o nosso estudo cai sobre a revisão de literatura que refere alguns estudos mais generalistas, na corrente do nosso. Como refere Pires (1997) citado por Guerra (2009):

“A representatividade, ou a generalização, apoia-se então primeiro sobre uma hipótese teórica (empiricamente fundamentada) que afirma que os indivíduos são todos intermutáveis, pois não ocupam o mesmo lugar na estrutura social e representam um ou mais grupos. São portadores de estruturas e de significações sociais próprias a cada grupo e é graças a um conjunto de características comuns específicas de cada grupo, que se podem identificar certas tendências para generalizar ao conjunto de indivíduos em semelhante situação” (p.46).

No entanto, não podemos deixar de perceber que tudo está um pouco dependente do contexto. E esse contexto merece a nossa atenção em toda a recolha de dados. Para Yin (2001), o estudo de caso é:

“a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se pode manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no

repertório de um historiador: observação directa e série sistémica de entrevistas” (p.27).

3.2.2 Recolha de dados

A recolha de dados será efectuada através da observação, de notas de campo, entrevistas semi-estruturadas às crianças e entrevistas semi-estruturadas às educadoras responsáveis pelos grupos. As notas de campo são de extrema importância e serão todos os apontamentos relevantes das ocorrências durante a investigação.

Torna-se necessário clarificar que a análise documental fará parte do processo porque irá cruzar com os dados para verificar a sua coerência. Esta será feita de forma a perceber o que está estipulado por lei na educação pré-escolar no que concerne aos *media* em estudo, daí a análise de documentos legais neste âmbito. Recorreremos a documentos legais (Lei Quadro para a Educação Pré-Escolar) e orientações curriculares (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) e ainda várias fontes bibliográficas ligadas aos *media* e orientações de utilização da televisão, sendo estes estudos efectuados por especialistas (ex: Ponte, Pereira, Pinto), apresentamos esta análise na primeira parte, deste trabalho. Também foram consultados os projectos educativos de cada instituição, explicitando como se encontram organizados e a forma estruturante como são postos em prática.

A entrevista e a observação são técnicas muito utilizadas quando o investigador procura executar um estudo de caso, esta ideia é defendida por Yin (2001). É importante ter este aspecto em conta, pois há muitas incoerências na escolha dos métodos de recolha de dados. Temos que estar seguros da informação que pretendemos recolher e do nosso objecto de estudo para escolher os melhores métodos de recolha, segundo o estudo que pretendemos. Para Luna (1998) citada por Rosa e Arnoldi (2008) “nenhuma técnica pode ser escolhida *a priori*, antes da clara formulação do problema a menos que a própria técnica seja objecto de estudo” (p.13).

3.2.2.1 Observação

A observação foi uma das técnicas escolhidas para recolher dados neste estudo, e foi a primeira etapa da recolha de dados, pois “as observações conduzem o investigador a uma maior compreensão do caso” (Stake, 2009, p.77). A observação ajudou a guiar, não só, todo o processo inicial de investigação, mas também auxiliou na percepção dos aspectos cruciais a serem discutidos nas, posteriores, entrevistas.

No estudo de caso as observações pretendem “examinar o ambiente através de um esquema geral”, orientado para o problema e o produto dessas observações são notas de campo (Tuckman, 2000, p.523). Por isto, é importante que o problema esteja bem definido e os objectivos estejam claros, desta forma o investigador que pretende executar um estudo de caso não terá dúvidas na altura de observar. O “*looking*” é um olhar estruturado de uma determinada acção educativa que pretende “encontrar algo” essencialmente: *i)* “relações entre os comportamentos de vários participantes”; *ii)* “motivos ou intenções subjacentes ao comportamento”; *iii)* “efeitos do comportamento sobre os resultados ou acontecimentos subsequentes” (*idem*, 2000, p.523-524).

O maior perigo que um investigador enfrenta ao “olhar” é a descentração que tem que fazer do seu ponto de vista, é muito complicado para ele, pois sabe que se “fechar a sua mente” às portas dos seus juízos de valor não expande o seu plano, se se aventurar numa perspectiva diferente pode comprometer toda a sua investigação e pior, os sujeitos que nela participaram.

A observação é uma técnica muito útil de recolha de dados quando se pretende perceber o contexto, as pessoas que nele se inserem e as interações (Máximo-Esteves, 2008). O contexto e as situações diárias das crianças são dois aspectos fundamentais a este estudo.

Existem dois tipos de observação a directa e a indirecta. A directa é quando não nos dirigimos aos sujeitos implicados na procura de informações e recolhemos simplesmente informações do que se observa. A segunda é quando temos algumas conversas com os sujeitos para obter a informação procurada (Quivy e Campenhoudt, 1992). Como tivemos algumas conversas informais durante a observação, para esclarecer alguns aspectos observados, consideramos que optámos pela observação directa, mas recorremos também à indirecta.

A observação pode ainda ser participante, não participante e participada. Na observação participante o investigador “participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1984, p.32) e não está simplesmente presente tentando integrar-se na sua rotina diária, “esforçando-se por os perturbar o menos possível” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 197-198), pois é dela que vai retirar informações sem a modificar. A observação não participante identifica-se pela observação ‘do exterior’” (*idem*, 1992, p. 198). O observador está ali e não interfere em nenhuma das actividades de rotina do grupo e não se preocupa em interagir com ele. Segundo Estrela (1984), “observação participada” (p. 36) é aquela em que investigador tem uma atitude exploratória, ou seja observa atitudes e questiona os sujeitos acerca das mesmas tornando este processo observatório em entrevista-acção.

Neste estudo optámos pela observação directa, não participante. A participada está fora de questão pois nunca estivemos a observar um momento em que as crianças ou as educadoras estivessem a ver televisão e as nossas perguntas fossem no sentido de explorar as suas escolhas.

A observação, no caso deste estudo será, essencialmente directa e não participante. O seu objectivo será o de ficar a perceber o quotidiano das crianças no jardim-de-infância e concretamente as rotinas que dizem respeito ao consumo de televisão.

3.2.2.2 Notas de Campo

As notas de campo são tomadas após as observações. Convém que seja pouco o tempo entre a observação e a tomada de nota de campo. Estas devem ser mostradas à educadora, para verificar a sua concordância com o que foi escrito.

Estas expõem os acontecimentos ocorridos durante a fase de observação. Desta forma obter-se-á “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.150). Uma nota de campo é nada mais do que uma reflexão do próprio investigador, um apanhado dos acontecimentos observados por ele.

Cada observação deve ter uma nota de campo com “equilíbrio entre a singularidade e banalidade” (Stake, 2009, p.79) do local em que se observa, é muito importante o contexto.

Cada folha das notas de campo deve indicar “a data, a hora, o professor, e outras entradas mais específicas para os fenómenos que se vão observar” (Tuckman, 2000, p.526).

Convém que o investigador seja muito específico nas notas que tira para que estas sejam perceptíveis durante algum tempo (o tempo de investigação). É aconselhável que o investigador leia as suas notas de campo pelo menos uma vez por semana, para verificar a sua operacionalidade (Máximo-Esteves, 2008).

O problema com que nos deparamos com as notas de campo é como podem ser analisadas, as nossas notas de campo neste estudo não são mais do que anotações específicas retiradas durante a observação. Tanto as notas de campo como as observações efectuadas foram condensadas em dois textos, com o título resumos de observação (Apêndice A).

3.2.2.3 Entrevistas a crianças

A corrente seguida neste âmbito será a de que não há ninguém melhor para falar das questões que afectam o dia-a-dia das crianças do que elas próprias. Durante muitos anos a investigação sobre a infância das crianças mantinha-se no pressuposto de que se devia perguntar aos pais e educadores sobre as suas experiências diárias, mas se pensarmos bem quem vive estas experiências são as crianças e não os pais e professores - pelo menos não o fazem pela sua perspectiva - pior é pensar que dão opinião por eles sem muitas vezes sequer os ouvirem “muitos daqueles que são mais recorrentemente ouvidos “acerca” das crianças pequenas escutaram-nas eles próprios muito pouco” (Graue e Walsh, 1995, p. 139).

Assim surge uma corrente de pedagogia transformativa (Oliveira-Formosinho, 2007) que valoriza a criança e as suas opiniões.

“Tal perspectiva metodológica, que valoriza a voz e as realizações infantis, assenta-se na concepção da criança como ser que vive e tece a sua história, tem competência e é sensível aos diferentes contextos educativos, que necessita cuidados especiais dos adultos, mas está em franco processo de conquista da sua autonomia.” (Pinazza e Kishimoto In Prefácio Oliveira-Formosinho, 2008, p. 7)

Neste estudo foi utilizada a entrevista semi-estruturada, já que esta é considerada um bom formato para levar a cabo as entrevistas com crianças (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2006). Com estas idades é necessário ter algum cuidado já que o tempo de concentração de uma criança não é o mesmo que o de um adulto, portanto o guião tem que ser o mais sucinto que se consiga, para obter os dados que precisamos e não ter que tomar muito tempo às crianças.

As crianças devem ser entrevistadas num contexto que lhe é familiar e a pares. Com defende Oliveira-Formosinho (2008, p. 19/21) a entrevista “deverá ocorrer nos domínios da criança”, pois a sua atitude depende dos contextos e o facto de ser feita com algum dos pares poderá torná-la mais atenta às questões e ajudar na sua desinibição “o entrevistador deverá entrevistar as crianças em pares (...) para além de esbater a tradicional relação de poder entre criança e adulto (...) Este formato confere à criança um à vontade perante o que conhece falar com outras crianças”. É também algo recorrente que a crianças, por estar acompanhada por algum dos pares dê respostas que são influenciadas pelo colega ou que acha que são mais aceites pelo mesmo. No entanto, é defendido pelos vários autores que abordam esta temática: a

situação de entrevista é sempre constrangedora para as crianças, sentem-se mais à vontade por ter outra criança ao lado, parecem sentir-se mais seguras.

Outro dos elementos que pode ajudar as crianças a superar a sua inibição e falta de imaginação são os objectos ou imagens que o entrevistador traga para as entrevistas. A revisão de literatura de Brooker (2001) citado por Oliveira-Formosinho (2008, p. 22) refere que “fotografias ou desenhos permitem à criança classificar, agrupar ou apontar para imagens caso sintam alguma dificuldade na comunicação verbal”. Desta forma é mais fácil quebrar os momentos de silêncio ou de fuga ao tema, situação muito recorrente nas entrevistas a crianças.

É muito importante que, antes de começar a entrevista, o entrevistador estabeleça contacto com a criança, no sentido de lhe dar informação sobre o que vai ser feito. A confiança da criança na sua participação aumenta, se souber desde logo o que se espera que faça ou como se espera que contribua.

“De facto, o estabelecimento de uma relação privilegiada com a criança poderá encorajá-la a um maior envolvimento na entrevista, sobretudo quando ela é completamente assegurada da confidencialidade dos dados. Estabelecer à priori determinadas linhas de orientação perante as crianças também poderá favorecer enormemente a sua capacidade de resposta e aumentar o seu à vontade no contexto de entrevista.” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 23).

Considerámos que, em todo o processo, nenhuma questão ética pode ser deixada ao acaso. Tanto pelo pedido de consentimento aos pais, como às crianças, assegurando-lhes que “aquela conversa era entre nós e ninguém precisava de saber”. O entrevistador deve, durante todo este processo, respeitar as crianças e as suas necessidades, dando-lhes auto-estima e reforço aquando do término da entrevista, adaptar a linguagem “duas linguagens: a metalinguagem do investigador e a linguagem quotidiana das crianças estudadas” (Davis, Watson e Cunningham-Burley, 2000 citados por Oliveira-Formosinho, 2008, p. 24). É muito importante que o entrevistador saiba falar com as crianças e transmitir-lhe as suas ideias e crenças, esta pode ser uma forma muito eficaz de potenciar o seu pensamento e estimulá-la (*idem*, 2008).

No que respeita à validação destas entrevistas não pode ser feita até ao momento final da investigação, quando cruzamos observação, entrevistas a crianças e entrevistas às educadoras. Pois é desta forma que os investigadores têm validado este tipo de entrevistas, nas investigações que as usaram. No entanto, pela corrente seguida, já se pressupõe que as opiniões dadas pelas crianças sejam muito válidas, pois elas já têm consciência do consumo que fazem, das escolhas que tomam e o porquê das mesmas.

3.2.2.4 Entrevistas a educadoras

Para a recolha de dados junto das educadoras recorreremos à entrevista semi-estruturada. A entrevista semi-estruturada deve “estabelecer-se um roteiro de tópicos seleccionados e permitir ao sujeito, através da formulação de questões flexíveis, uma verbalização e discorrimento dos seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (Rosa e Arnoldi, 2008, p. 30-31). Para reforçar esta ideia temos ainda o parecer de Stake (2009, p. 82) “O entrevistador qualitativo deverá chegar com uma pequena lista de perguntas orientadas para o problema (...) para obter (...) a descrição de um episódio, uma ligação entre factos, uma explicação”.

As entrevistas que efectuámos têm como objectivo perceber/esclarecer factos implícitos na observação, como modos de pensar e rotinas que não podemos observar.

A entrevista, segundo Thomson (1992) e Burke (1977) citados por Rosa e Arnoldi (2008, p. 16):

“é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças e valores e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranquila, e em comunhão com o seu entrevistador que deverá, inicialmente, transmitir atitudes que se transformem em transferência e troca mútua de confiabilidade”

Kvale (1996), citado por Choen *et al.* (2001) defende a entrevista como “an interchange of views between two or more people on a topic of mutual interest, sees the centrality of human interaction for knowledge production, and emphasizes the social situatedness of research data” (s/p).

Esta técnica de recolha de dados divide-se em três categorias, de acordo com o nível de estruturação e roteiro de questões utilizadas: entrevista estruturada, semi-estruturada e livre (Rosa e Arnoldi, 2008, p. 29). A estruturada é a que apresenta um grau de estruturação mais elevado, o guião é rígido e as questões não dão margem de manobra para o entrevistado contar histórias, nem divagar muito do assunto. A semi-estruturada tem um nível de estruturação intermédio, pois não deixa que o entrevistado se disperse, mas dá liberdade suficiente para que este exponha histórias e acontecimentos que podem dar riqueza ao estudo se assim o acordarem os objectivos. Por último a entrevista livre, nesta é apresentado um tema do qual entrevistado vai fazer uma narrativa. O entrevistador deve ter um guião que lhe forneça apenas pequenas orientações com por exemplo qual a orientação gradual que a narrativa deve seguir e quais as principais concepções que o entrevistado tem do que narra (Máximo-Esteves, 2008).

A nossa escolha recai sobre a semi-estruturada porque em primeiro lugar a investigadora não possui muita experiência e se fizer uma entrevista livre esta pode incorrer no erro de deixar que o entrevistado fuja ao assunto. Já uma entrevista estruturada pode limitar o entrevistado e “espera-se que o entrevistado tenha tido experiências únicas, histórias especiais para contar” (Stake, 2009, p. 81).

3.2.3 Técnicas de análise de dados: análise de conteúdo

A análise dos dados recolhidos foi efectuada à medida que estes foram surgindo “Não existe um momento em particular para o início da análise dos dados” (Stake, 2009, p. 87). Tem toda a pertinência, num estudo, como no nosso quotidiano, a melhor altura para contar uma história é quando ela acabou de acontecer. É necessário estar em constante procura para conseguir uma articulação perfeita entre as partes constituintes de todo o processo investigativo (*idem*, 2009).

Esta investigação será guiada pelo método da análise de conteúdo que Bardin (1977, p. 42) define como um “conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores

que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Cada dia determinante na investigação deve ser reflectido. No entanto, no final torna-se necessário, depois da posse de todos os dados (em bruto) recolhidos, tratar a informação obtida. Para tal, em primeiro lugar, deve proceder-se à categorização que é “a passagem dos dados brutos a dados organizados” (Bardin, 1977, p. 119), permitindo assim uma forma de organizar toda a informação de modo coerente de acordo com as suas semelhanças e diferenças.

Ao nível da categorização respeitaremos as características necessárias à criação de categorias com qualidade facilitadora da análise, tal como elas são referidas por Bardin (1977), designadamente: i) a exclusão mútua (cada unidade de análise cabe apenas numa categoria); ii) a homogeneidade (a homogeneidade interna da categoria é um garante da exclusão mútua); iii) a pertinência (as categorias devem estar adaptadas ao material de análise e ao quadro teórico); iv) a objectividade (precisão dos indicadores necessários às unidades de análise para figurarem numa categoria); v) a fidelidade (a mesma grelha de categorias deve ser aplicada a toda a entrevista, mantendo sempre os mesmos critérios).

A análise de conteúdo pode ser feita no sistema de corta e cola ou recorrendo a programas informáticos (Bogdan e Bilken, 1994). Dado o tempo disponível, consideramos fundamental recorrer à utilização de programas informáticos. Neste caso iremos usar o programa alemão Atlas.ti.

“A compreensão do sentido do texto, não poderá certamente ser executada com o auxílio de uma máquina de processamento de informação, pois ela não pode ser facilmente formalizada. Há contudo, uma grande variedade ainda de tarefas mecânicas, implicadas na análise de dados textuais (nas quais o computador pode representar uma grande ajuda) ” (Bauer e Gaskell, 2003, p. 394/395)

Sabemos que não há “modelos ideais em análise de conteúdo” (Vala, 1986, p. 126). No entanto, consideramos no nosso estudo que esta análise que nos ajuda a retirar sentido dos discursos. “Visa simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (*idem*, 1986, p. 110) de certas escolhas tomadas. As escolhas explicadas tanto pelas educadoras, como pelas crianças são o grande foco deste estudo e se através da análise de conteúdo as pudermos perceber melhor então, porque não utilizá-la embora sabendo os riscos.

A análise final e conclusões serão retiradas de todo o processo fazendo a triangulação entre os dados da investigação e a análise dos mesmos cruzando com a revisão de literatura, formando desta forma um todo perceptível. “Quando se lê uma investigação é necessário compreendê-la, em termos do problema em estudo, da metodologia e dos resultados da mesma” (Tuckman, 2000, p. 541).

3.3 Procedimentos Metodológicos

3.3.1 Constituição da Amostra

A amostra foi constituída anteriormente à preparação de todos os instrumentos de recolha de dados. Os guiões das entrevistas só foram construídos após as primeiras observações e posteriormente aos pré-testes.

A amostra deste estudo foi constituída por homogeneização. Este processo de amostragem consiste em “aprofundar uma imagem” (Guerra, 2010, p.46), de um grupo homogéneo de indivíduos face a um elemento. No caso do nosso estudo, o que pretendemos tanto com as crianças, como com as educadoras, é perceber que conceito têm de Educação para os *media*, especificando em relação ao *medium* televisão.

3.3.2 Caracterização das Instituições, grupos de crianças e educadoras

Os Jardins-de-infância estão localizados na cidade de Castelo Branco, capital de distrito com o mesmo nome.



Figura 2 - Localização geográfica do distrito de Castelo Branco em Portugal e representação gráfica dos concelhos do Distrito de Castelo Branco.

Ambos os jardins-de-infância se situam nesta cidade. A partir deste momento vamos referir-nos aos contextos estudados como contexto 1 e contexto 2.

Em relação ao contexto 1 este situa-se na parte mais moderna e actual da cidade, visto que, as construções (prédios e algumas vivendas) são relativamente recentes. Existe também algum comércio diversificado, desde cafés, pastelarias, charcutarias, lojas, supermercados, entre outros. Este contexto está equipado com uma televisão (ligada a um videogravador), que está ligada a uma antena que consegue captar o sinal dos quatro canais nacionais principais.

O contexto 2 situa-se na zona antiga da cidade. Nesta zona as casas são feitas de pedra e areia, tendo pequenas dimensões, prevalecem as pequenas moradias e pequenos prédios que se caracterizam pelo seu desenho antigo, sendo que apenas duas se encontram recuperadas, as outras mostram que os anos as desgastaram. Existe ainda uma zona considerada nova, neste bairro, onde a habitação é recente e constituída na sua totalidade por prédios com muitos

andares. Quanto a estabelecimentos comerciais na zona considerada antiga (onde predomina o comércio tradicional e antigo), encontramos vários cafés e algumas mercearias. Na zona nova encontramos edifícios mais modernos com escritórios e um hipermercado. O jardim-de-infância encontra-se equipado com dois aparelhos de televisão (um ligado a videogravador e outro ligado a um leitor de DVD), os dois televisores estão ligados a uma antena de televisão que consegue captar os quatro canais nacionais.

É de referir que antes da entrada nos jardins-de-infância em estudo, entregámos na secretaria da Escola Superior de Educação uma carta para que esta nos passasse os ofícios que iríamos entregar nas instituições de educação pré-escolar em estudo (modelo - Apêndice B)

3.3.2.1 Contexto 1

É uma instituição privada, sob tutela pedagógica do ensino particular e cooperativo. Abriu portas em 1 de Setembro de 1994 com as valências de Jardim-de-Infância e ATL (tempos livres) e, mais tarde em Setembro de 2001, foi acrescentada a valência de creche. Actualmente a valência de ATL não se encontra em funcionamento.

As instalações encontram-se a funcionar num edifício que fora adaptado convenientemente para poder conter as condições necessárias ao funcionamento destes tipos de serviços educativos.

Organização

As categorias profissionais presentes neste contexto são a direcção, que gere, as educadoras, que são responsáveis pelas suas salas e crianças, e as auxiliares, responsáveis pelas limpezas, cozinha e abertura e fecho da instituição.

Seguidamente, apresentamos um organigrama dos profissionais e sua respectiva categoria profissional.

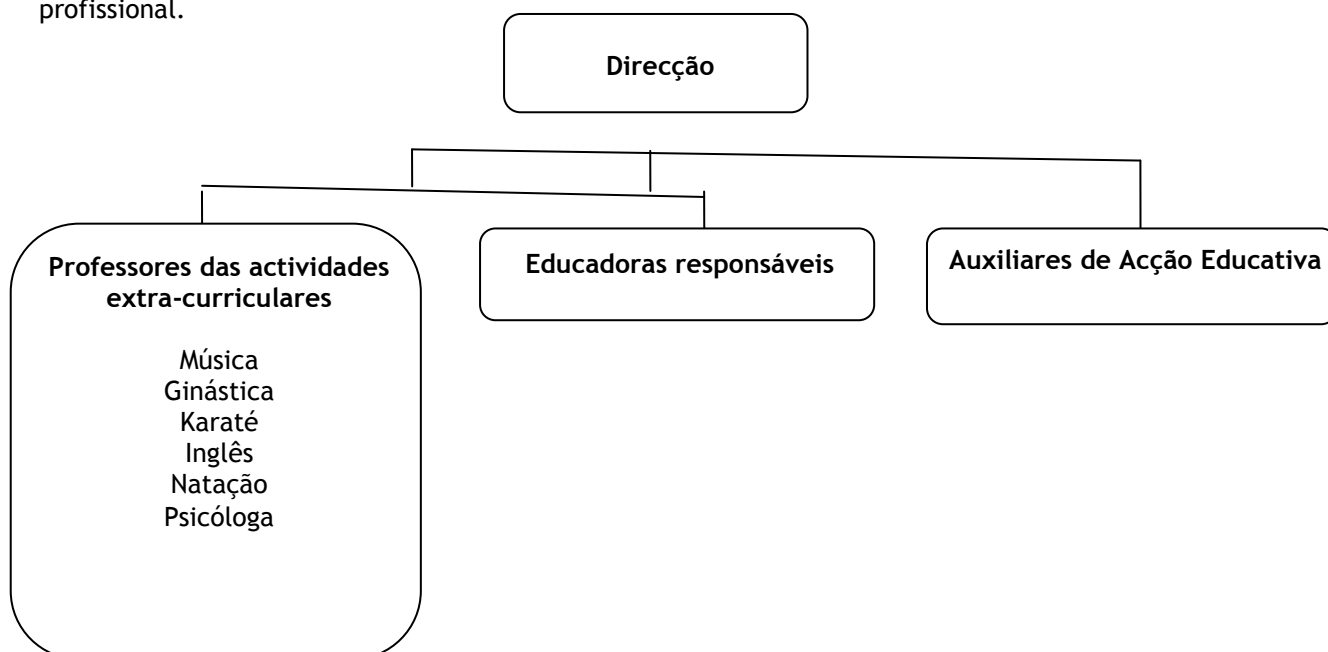


Figura 3 - Organigrama da Instituição
(Contexto 1)

Neste momento o número de crianças inscritas é 52, encontrando-se estas divididas pelas faixas etárias respeitantes. Veja-se a seguinte tabela:

Tabela 1 - Organização das Salas do Contexto 1				
Sala	Nº Crianças	Idades	Nº Educadoras	Nº Auxiliares
Berçário	10	4-12 meses	-	2
Sala 1/3anos	16	12meses - 3 anos	1	1
Sala 3/4 anos	16	3-4 anos	1	1
Sala 4/5 anos	11	4- 5 anos	1	1

É possível observar que, em média, existe uma educadora e uma auxiliar por sala, à excepção do berçário que apenas tem duas auxiliares, à semelhança de muitos jardins-de-infância da região.

Horário

A instituição encontra-se a funcionar no horário das 7h30m às 19h30m, sendo das 9h30m às 17h30m destinadas à componente lectiva, das 17h30m às 19h o apoio à família ou sócio educativo e a hora de almoço das crianças 11h30m às 12h30m e das 12h30m às 15h30m a dos adultos.

Na componente lectiva encontram-se já incluídas as horas dispendidas para as diferentes actividades extra-curriculares.

Espaços

A instituição é constituída por dois pisos: o zero e o menos um.

O piso zero possui duas entradas pelo exterior. Uma delas dá acesso ao hall e a outra a uma das salas. Estes dois acessos são divididos pela entrada do prédio no qual as instalações estão inseridas. O acesso é feito através de algumas escadas. Através de uma entrada, tal como já foi referido anteriormente, acedemos ao hall de entrada. Este espaço engloba a parte de secretaria, atendimento, os cabides (onde as crianças poderão deixar os seus casacos e mochilas) e placares, onde se encontra afixada informação relativa ao funcionamento da instituição. É neste local que os pais ou familiares deixam as crianças de manhã.

O refeitório/sala de acolhimento está situado perto do hall de entrada. É neste local que o almoço é servido. Tem mesas e cadeiras adequadas às características das diferentes faixas etárias. Possui um armário com brinquedos, um banco plástico, um colchão em semi-lua que se encontra no chão, uma televisão e vídeo, objectos que demonstram ser fundamentais para que as crianças estejam ocupadas tanto de manhã, pois esta sala também funciona como acolhimento, como no final do dia, onde as crianças esperam pelos seus familiares.

Este espaço dá, também, acesso à cozinha. À entrada desta encontra-se um móvel de apoio junto da janela onde se servem as refeições. A cozinha encontra-se bem equipada e com as condições de higiene e trabalho adequadas para a confecção das refeições. É também nesta área que se encontram os serviços de lavandaria.

Outro espaço que acedido através do refeitório são as casas de banho. Junto à cozinha encontra-se a casa de banho dos adultos que tem também um pequeno espaço de arrumos. Próxima da porta, encontra-se a casa de banho das crianças, com quatro sanitários e dois lavatórios perfeitamente adequados às crianças em questão.

Este lado do piso zero tem também uma escadaria que dá acesso ao piso inferior. Contém ao cimo um portão de segurança e corrimões adequados à altura das crianças, para que a sua utilização seja segura.

No que diz respeito à outra parte do piso zero, que tem também acesso pelo exterior, podemos encontrar um pequeno hall que dá para uma das salas, uma escadaria que vai para o piso menos um.

A escadaria assemelha-se à anterior, isto é, tem as condições de segurança necessárias para as faixas etárias a que se destinam.

Relativamente ao pavimento de todo o piso é em azulejo o que, apesar de ser facilmente lavável, poderá não ser o mais seguro, principalmente para as crianças mais pequenas que frequentam o refeitório diariamente.

O acesso a este piso, tal como já referimos anteriormente, é feito por duas escadarias, respeitantes a cada uma das entradas do piso zero.

Neste piso existem três salas destinadas a diferentes faixas etárias, sanitários e um espaço exterior.

Uma das salas está situada ao fundo do corredor à direita. Esta encontra-se bem equipada com materiais adequados à faixa etária a que se destinam. Apresenta boa luminosidade, tem acesso directo para o exterior, ar condicionado e detector de fumo.

Relativamente à outra sala situada neste piso, tem uma janela bastante ampla o que confere uma boa luminosidade a esta sala, dando acesso ao espaço exterior. Podemos encontrar também um equipamento de ar condicionado para que as condições térmicas sejam as adequadas.

A última sala que se encontra neste piso é a sala do berçário. A sala dispõe de alguns berços, um espaço para higiene, variado tipo de brinquedos adequados à faixa etária em questão e de colchões para que estes brinquem em segurança. Face à sala anterior, tem também uma ampla janela que confere uma boa luminosidade e que também dá acesso ao espaço exterior e também um aparelho de ar condicionado.

Neste piso é possível encontrar uma sala de reuniões. Este espaço não dispõe de luz natural e tem também como função ser sala de recobro, tendo uma pequena cama para quando é necessário.

Existem duas casas de banho. Encontram-se bem equipadas, tendo material adequado às características destas faixas etárias, por este motivo uma das casas de banho tem sanitários maiores e a outra menores.

Em relação ao pavimento, uma das casas de banho tem azulejo. A outra, apesar de ter linóleo junto dos sanitários, é em azulejo e tem um degrau, o que poderá ser inseguro caso as crianças mais pequenas tenham acesso a estes.

Os corredores possuem cabides, onde se encontram os pertences das crianças das salas respectivas, portões de segurança para que os mais pequenos não saiam da zona onde se encontram, pavimento em linóleo, alguns armários de arrumação, decoração colorida e um banco com almofadas.

Neste piso encontra-se também o espaço exterior. O espaço é relativamente grande e possui partes cobertas e uma não coberta. Os espaços cobertos têm equipamentos diversificados e adequados para as crianças, havendo dois pequenos parques adaptados para faixas etárias específicas, acompanhando assim o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. O chão é constituído por borracha sintética amparando assim as quedas e vedação de metal em seu redor. O restante espaço não possui cobertura e o pavimento é em betão, podendo tornar-se potencialmente perigoso. Mas é bastante amplo para que se realizem jogos e actividades ao ar livre.

Aqui também é possível encontrar algumas plantas e um cantinho onde se encontram vegetais plantados.

É um espaço agradável e amplo onde as crianças podem dar azo à sua imaginação e onde podem brincar livremente.

Projecto Educativo

Esta instituição dispõe de um Projecto Educativo para o ano lectivo de 2010/2011. Este projecto educativo é sobre os contos tradicionais e o corpo docente do jardim-de-infância efectuou toda uma pesquisa para efectuar esta escolha articulando o projecto com os objectivos que pretendem atingir.

Este projecto relata de que forma a abordagem aos contos tradicionais irá ser feita, quais os seus conteúdos e os objectivos gerais.

É através deste projecto que esta instituição pretende fazer com que a comunidade educativa esteja em cooperação com a sociedade, possibilitando a interacção dos diferentes intervenientes de ambas (crianças, famílias, comunidade, pessoal docente e não docente).

É um documento claro e explícito acerca do que se quer desenvolver e quais as metas a atingir.

O esquema operacional do projecto é:

✓ **OUTUBRO/NOVEMBRO/DEZEMBRO**

TEMA: À Descoberta de Si

CONTOS: “Pinóquio”; “O Patinho Feio”; “A Polegarzinha”.

✓ **JANEIRO/FEVEREIRO/MARÇO**

TEMA: À Descoberta dos Outros

CONTOS INFANTIS: “Branca de Neve e os Sete Anões”; “Peter Pan”; “Capuchinho Vermelho”.

✓ **ABRIL/MAIO/JUNHO**

TEMA: À Descoberta do Meio Envolvente

CONTOS: “João Pé de Feijão”; “Alice no País das Maravilhas”; “Hansel e Gretel - A Casinha de Chocolate”.

3.3.2.2 Contexto 2

A Creche/Jardim de Infância é, desde 5 de Março de 1982, uma instituição registada no livro das Irmandades das Misericórdias.

É um estabelecimento de ensino particular do Ministério da Educação.

Está dotado de paralelismo pedagógico o que garante às crianças a equiparação às áreas de desenvolvimento e respectivos conteúdos, ministrados nos Jardins de Infância da rede pública, dado que os recursos humanos e materiais, bem como a organização interna cumprem os requisitos da legislação em vigor.

Organização

As categorias profissionais presente neste contexto são a direcção, constituída por uma mesa administrativa, que gere pessoal docente, pessoal não docente e outros técnicos.

Seguidamente, apresentamos um organigrama dos profissionais e sua respectiva categoria profissional.

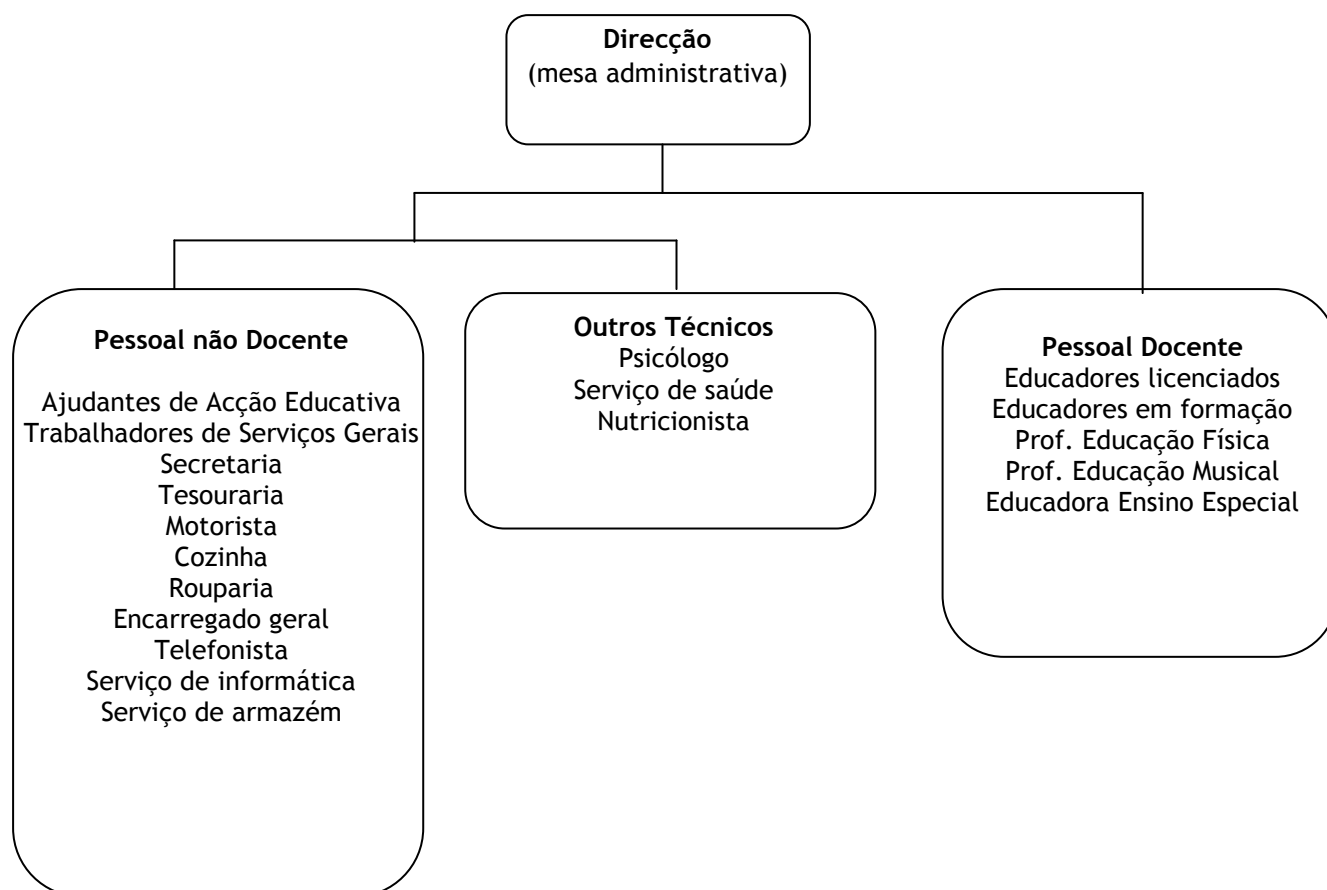


Figura 4 - Organigrama da Instituição
(Contexto 2)

Neste momento o número de crianças inscritas é de 99. As salas estão organizadas por idades e existem dois berçários. Nos berçários e sala de um ano só há uma auxiliar de acção educativa e uma técnica de serviços gerais. As outras já são acompanhadas por uma educadora e uma auxiliar de acção educativa (ver tabela 2):

Tabela 2 - Organização das Salas do Contexto 2					
Sala	Nº Crianças	Idades	Nº Educadoras	Nº Técnicas de Serviços gerais	Nº Auxiliares de Acção Educativa
Berçário	9	5-12 meses	-	1	1
Berçário	8	5-12 meses	-	1	1
Sala de 1 ano	16	1 ano	-	1	1
Sala dos 2 anos	17	2 anos	1	-	1
Sala dos 3 anos	16	3 anos	1	-	1
Sala dos 4 anos	21	4 anos	1	-	1
Sala dos 5 anos	12	5 anos	1	-	1

Horário

O funcionamento desta instituição ocorre no horário compreendido entre as 7h30m às 19h, sendo das 9h00min às 17h30min destinadas à componente lectiva. A hora de almoço das crianças é às 11h30m e a partir das 12h30m até às 14h a das educadoras.

Também as actividades extra-curriculares acontecem durante o horário lectivo estipulado.

Espaços

A instituição tem uma construção recente, visto que entrou em funcionamento a 6 de Outubro de 1992. Com uma estrutura de formato octogonal, em que a construção da planta foi feita, de acordo com os parâmetros recentes e obtemperando ao tipo de edifício que iria ser construído.

Neste espaço manobram-se duas valências - Creche e Jardim de Infância. Sendo uma construção recente, encontra-se em bom estado de conservação, introduzem-se melhorias, acompanhando as carências que vão emergindo.

Ao entrar nas instalações podemos ver um corredor amplo que atravessa todo o espaço. À direita está uma televisão e um vídeo com um pequeno espaço para as crianças se sentarem a ver a televisão. Mesmo ao lado encontra-se a entrada para uma das salas da creche, que está localizada praticamente toda nesta zona espacial, ou seja, na entrada. Se seguirmos a parede do

lado direito encontramos outra das salas da creche, bem como na ponta oposta, onde está situada outra para o mesmo efeito. As salas da creche estão equipadas com berços e colchões (onde os bebés estão quando não estão a dormir), com brinquedos perfeitamente adaptados. É de referir que os utentes destas salas fazem as refeições nas mesmas não se reunindo no refeitório com as restantes crianças. De seguida temos o restante corredor que termina no refeitório. O refeitório tem a cozinha incorporada separada por um balcão com uma janela onde é distribuída a comida, para que seja levada a cada uma das crianças. Este espaço está equipado com mobília que respeita as necessidades das crianças e de acordo com o seu tamanho.

As salas destinadas às actividades do jardim-de-infância, têm acesso a partir do corredor. Existem três salas: a dos três anos, a dos quatro anos e a dos cinco anos. Todas estão equipadas com materiais que propiciem o trabalho das educadoras responsáveis e apenas uma delas está equipada com televisão e leitor de DVD, a dos três anos. Todas as salas têm cantinhos e brinquedos adequados à faixa etária que ali se encontra a trabalhar. Em frente a estas salas estão as casas de banho para as crianças fazerem as suas rotinas de higiene diárias.

Ainda dentro da instituição há uma sala de reuniões e um vestiário para o pessoal, também com casas de banho para os adultos.

Existe um parque no exterior para as crianças brincarem ao ar livre perfeitamente equipado e com o chão de borracha sintética e vedação. Este parque não é coberto pelo que, quando chove ou está uma temperatura muito elevada, as crianças não o podem utilizar.

Esta instituição tem ainda no seu interior: Ginásio, Sala polivalente, Rouparia, Secretaria, Tesouraria, Sala de informática, Gabinete enfermagem, Central telefónica e Arrecadação.

Projecto Educativo

A instituição dispõe de um Projecto Educativo de 2009 até 2013 e abrange a creche e o jardim-de-infância. A dinâmica deste projecto funciona de acordo com o diagrama:

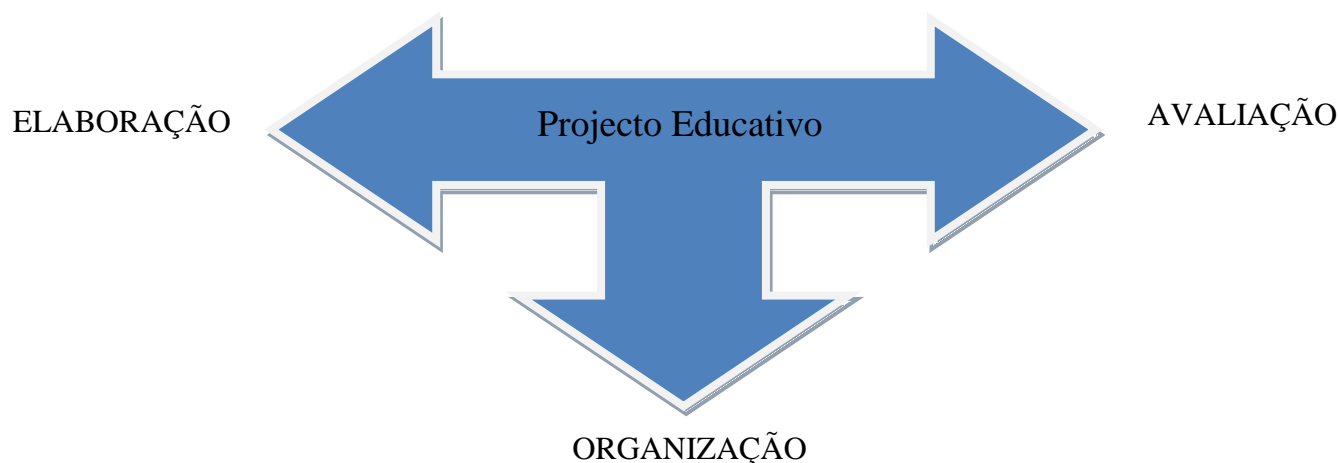


Figura 5 - Dinâmica do Projecto Educativo do Contexto 2

Na elaboração deste projecto participaram:

- Corpo docente.

A organização do projecto educativo compreende:

- Regulamento interno da Creche/Jardim de Infância
- Plano anual de actividades
- Projecto pedagógico da Creche
- Projecto pedagógico do Jardim de Infância
- Projecto curricular de sala 2,3,4 e 5 anos

Durante o período de 2009/2013, vamos entrar no mundo da fantasia, para isso escolhemos oito histórias tradicionais, assim distribuídas:

2009/2010 - Branca de Neve e os 7 Anões / Patinho Feio

2010/2011 - Carochinha / Sete Cabritinhos

2011/2012 - Capuchinho Vermelho / Casinha de Chocolate

2012/2013 - Pinóquio / Três Porquinhos

3.3.2.3 Caracterização da amostra

Caracterização dos grupos de crianças

A amostra deste estudo é constituída por trinta e duas crianças (observação) e dezasseis crianças (entrevistas semi-estruturadas). Esta escolha foi feita devido a falta de tempo e qualidade na variedade de informação. Consideramos que desta forma conseguimos mais informação e de qualidade, pois durante a observação foi muito rica a interacção entre as crianças (na totalidade) e nas entrevistas, por falta de tempo disponível decidimos apenas entrevistar oito crianças em cada um dos contextos.

A faixa etária é a dos quatro até aos seis anos (apesar de nenhuma das crianças ter completado ainda os seis anos). Sendo estas idades muito próximas a amostra pode ser caracterizada de forma uniforme, pois tanto pensamentos como comportamentos são semelhantes nestas idades.

As crianças do contexto 1 já são acompanhadas há dois anos pela educadora que neste momento os orienta. São crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos (apesar de nenhuma das crianças ter completado ainda os seis anos). O perfil socioeconómico geral do grupo é médio alto, ou seja os pais das crianças têm um nível educacional superior e um ordenado acima da média. Não há nenhuma criança a integrar o grupo que tenha Necessidades Educativas Especiais (NEE). O seu principal centro de interesses tem o foco na novidade e não importa qual a área que se trabalhe, desde que a actividade seja inovadora as crianças mostram-se envolvidas: “eles gostam de coisas novas e não é preciso ser muito dinâmico, nem com muita palhaçada, às vezes basta estar a dar um conteúdo novo mas falando de forma diferente” (Educadora 1.1).

No contexto 2 as crianças são acompanhadas pela educadora há dois anos. No entanto, esta afirma que já os conhece desde bebés, pois frequentaram a creche da instituição. Estas crianças têm idades compreendidas entre os quatro e cinco anos. Quanto ao perfil socioeconómico geral do grupo é médio, sendo este caracterizado por pais com uma qualificação intermediária, podendo ou não possuir educação superior e ordenados combinados (o pai e a mãe trabalham para sustentar a família). Este ano ainda não tem nenhuma criança com NEE a integrar o grupo, mas está prevista a entrada de uma menina com multi-deficiência, para o

grupo. O seu principal centro de interesses foi complicado de definir, por parte da educadora. Afirmo que têm contacto com diversas actividades desde há dois anos, desde que os acompanha e, como todos os dias podem diversificar, (pois as suas planificações integram sempre a diversificação das actividades) numa altura do dia, sente-os sempre muito motivados. No entanto, considera que a sua actividade de eleição é o recorte e colagem. “Quando é recorte e colagem é o que eles mais gostam de fazer” (Educadora 2.2).

Tendo em conta a espiral do desenvolvimento de Gesell (1996) este grupo de crianças atravessa uma fase de desequilíbrio observada desde os 4 anos e meio até aos 6 anos e meio/7 anos, quando inicia a interiorização dos conceitos adquiridos, ou seja, começa a arrumar “gavetas”. Este autor defende que as crianças acham-se sempre mais maduras do que os mais pequenos. Por um lado esta ideia traz-lhes responsabilidade, mas por outro não há consciência da sua parte que ainda não são adultos e que podem ainda ser alvo de muitos perigos. A sua visão de si próprio influencia as suas vivências que, por seu lado, influenciam a sua visão, estando inerente a este processo a relação da criança com o meio.

Estas fases transitórias são sempre muito complicadas. Comparar os 5 anos com os 6 é uma tarefa muito mais complicada do que comparar os 4 com os 5. As crianças que têm 4 anos estão muito mais próximas em termos de características gerais das de 5 anos do que as de 5 estão das de 6. Isto deve-se ao facto de durante a fase dos 4 anos até aos 5 e meio não experimentarem muitas mudanças corporais e psicológicas que começam a verificar-se nesta altura. Aos 6 anos, com todas as mudanças, sentem-se mais irritadas e, na sua construção da personalidade, nota-se uma mudança comportamental gigantesca. Os pais também notam essas mudanças e sentem-se perdidos porque os seus filhos já não são os bebés ou anjos a que estavam habituados, mas sim personagens que já necessitam de ser levadas em conta, enfim estão a crescer e a afirmar-se no meio com as pessoas que os rodeiam (Gesell, Frances, Ames, Bullis, 1996).

Achamos interessante este tipo de comparação feita por Gesell pois é muito notório na amostra estudada que, apesar de terem muitas ideias e opiniões diferentes, todos mostram igual maturidade na matéria avaliada. A diferença mais significativa será a ingenuidade, que é mais marcada nos meninos de quatro anos, que respondem um pouco sem pensar no assunto. Já os de cinco anos ficam em dúvida reflectindo sobre as questões para não dizer nada que os deixe “ficar mal”. Preocupam-se mais com as suas escolhas e está mais marcada a presença de frases como: “Não gosto disso!”, do que nas crianças de quatro anos. É a consciência de si a desabrochar e a sua afirmação como ser opinante.

Caracterização das educadoras

A Educadora 1 tem vinte e nove anos e só a há cinco/seis é que começou a exercer a sua profissão de educadora de infância. É da zona de Castelo Branco, onde reside actualmente, com o filho e com o marido. As suas actividades preferidas são estar com a sua família, principalmente ser for para dar um passeio ao ar livre. No entanto, confessou que apesar de ser da sua eleição passear, o tempo que está em casa “é mais à base de ver televisão, que é o que há em casa” (Educadora 1.1).

A Educadora 2 tem quarenta e três anos e já é educadora há vinte e três anos, pois começou a trabalhar em 1988. Tem experiências bastante diversificadas, principalmente na zona

de Castelo Branco, onde reside com o marido e as suas duas filhas. Quando está em casa gosta muito de vir para o quintal desfrutar do ar puro, mas há momentos em que também vê televisão, mais a pedido das filhas e para não as deixar ver ao acaso e sem qualquer explicação. “costumamos (...) ler, ouvir música ou conversar nomeadamente a ver televisão” (Educadora 2.2).

3.3.3 Observação Participante e Notas de Campo

Iniciámos a recolha de dados com a observação (resumo - Apêndice A). Esta observação de acordo com a metodologia (cf. p. 44) foi directa essencialmente não participante, pois recorremos também ao diálogo para esclarecermos alguns aspectos observados. Durante o processo tomámos notas de campo, que foram auxiliadas por uma grelha de observação (Apêndice C). No final juntámos esta recolha e resumimos em texto para ter um acesso mais limpo e clarificador. Durante as observações estabelecemos pequenas conversas não só com as crianças, mas também com as educadoras e com as auxiliares de acção educativa. Estas notas e conversas foram fundamentais para percepção de como funcionam os contextos onde nos inserimos. Alguns dos comentários que ouvimos durante a observação foram fundamentais para estabelecer questões em estudo.

No terreno observámos de que modo é utilizada a televisão no quotidiano das crianças na instituição de Educação Pré-Escolar, e se esta é utilizada, ou não, como recurso educativo durante a actividade lectiva.

Para cumprir os objectivos do estudo não poderíamos ficar pela observação e efectuámos também entrevistas semi-estruturadas, tanto às crianças como às educadoras.

3.3.4 Entrevistas semi-estruturadas a crianças

As entrevistas às crianças foram bastante importantes, pois não só foi um grande foco de conhecimento para as investigadoras, como foi também uma forma de dar voz às crianças, perguntando-lhes sobre o que sabem melhor que os adultos, o *medium* dos *media*: a televisão. Gostos e preferências foram discutidos para chegar às questões em foco e, embora este tipo de estudo não permita retirar todo o partido destas entrevistas, foi mais fácil fazê-lo depois de saber o que as crianças pensam.

O guião desta entrevista (Apêndice D) foi construído a partir das leituras efectuadas ao longo do estudo, baseando-se nos objectivos de estudo. Foi posteriormente testado com crianças de quatro e cinco anos do concelho da Guarda, inseridas numa instituição privada de Educação Pré-escolar, para que não tivessem qualquer contacto com as da amostra em estudo que estão inseridas em instituições de Educação Pré-escolar de Castelo Branco. Os pré-testes foram efectuados a dez crianças e permitiu verificar que a entrevista estava muito extensa, pelo que foi reduzida. Foi também verificado que seria aconselhável que as entrevistas fossem realizadas com duas crianças ao mesmo tempo e que fossem utilizadas imagens de acordo com a temática em estudo. Tal iria facilitar que se exprimissem mais e não houvesse momentos de silêncio ou retracção. As entrevistas foram realizadas na instituição pré-escolar em que as crianças se

encontram inseridas, para que o ambiente lhes fosse familiar e lhes parecesse mais dos seus domínios do que propriamente dos investigadores.

Quanto às imagens utilizadas (Apêndice E), optámos por utilizar algumas imagens que pudessem activar o pensamento das crianças nas questões que pretendíamos responder. Esta opção também foi tomada baseando-nos nos pré-testes, na revisão de literatura e nos conselhos dados pelos orientadores. Os pré-testes fizeram-nos perceber que, muitas vezes, as crianças queriam falar de programas dos quais não se lembravam dos nomes e tinham dúvidas sobre situações que não sabiam explicar.

Para facilitar a análise, as entrevistas foram gravadas com uma câmara de vídeo. Todas as autorizações por parte dos pais foram concedidas e estão devidamente guardadas em arquivo (autorização para os pais - Apêndice F). Esta relação entre a câmara de vídeo e a televisão ajudou até bastante para a interacção com as crianças que perceberam desta forma, como era possível “ir para a televisão”.

Antes de iniciar a entrevista, foi pedida autorização, para gravar, às crianças e solicitei a sua ajuda para um “trabalho da escola” que estava a fazer. Todas compreenderam e tentaram ajudar com as suas respostas.

Optámos por gravar as entrevistas às crianças também pela riqueza que se pode tirar das imagens, em relação a influências, surpresas, admiração, etc.. Há que ter em conta a criança e a sua opinião. E por esta razão também se optou por fazer antes a observação, para melhor perceber o contexto e posteriormente conseguir entrar um pouco no mundo da criança, que é o que se pretende.

As entrevistas às crianças foram esclarecedoras em relação ao contacto estreito que estas mantêm com a televisão. É um dos primeiros aparelhos que aprendem a manusear em casa e em ambiente escolar (jardim-de-infância). Vêem-na como um prémio a conquistar. É uma das actividades de selecção, sempre que não a fazem ficam com a sensação de que estão a ser castigados.

As educadoras também apresentaram as suas perspectivas e contributos para a percepção das questões em estudo e foram esclarecedoras da sua relação com a televisão e da relação que consideram que as crianças têm com a televisão.

3.3.5 Entrevistas semi-estruturadas às educadoras

A entrevista semi-estruturada às educadoras responsáveis pelos grupos em estudo foi a etapa final da recolha de dados. Os seus objectivos foram: *i)* ficar a conhecer o modo como são inseridos os *media* (televisão) nas actividades programadas pelo docente, *ii)* a sua percepção acerca da relação que as crianças têm com a televisão, *iii)* bem como o nível de formação das educadoras na área da Educação para os *media* e da utilização das novas tecnologias. Tal como referia a literatura: “Um estudo qualitativo implica a necessidade de obter documentos, desenvolver entrevistas e realizar observações. Os dados assumem tipicamente a forma de notas de campo, ou transcrições de entrevistas...” (Tuckman, 2000, p. 534).

Estas entrevistas tiveram como objectivo obter informação referente à utilização da televisão no quotidiano das crianças e à sua formação na área de educação para os *media*, de

forma a verificar qual a utilização que fazem do recurso em estudo nas suas práticas de docência.

O guião de entrevista (Apêndice G) foi construído com base em diferentes temas e dimensões de análise, a saber: características das educadoras e dos grupos com quem trabalham, os percursos escolares e profissionais das educadoras, relação da educadora com a televisão e a relação que as educadoras consideram que as crianças têm com os media (mais especificamente com a televisão), rotinas dos jardins-de-infância em estudo, caracterização da sua prática pedagógica relativamente aos media (mais especificamente com a televisão e objectivos da utilização de media nas suas actividades curriculares).

A construção dos guiões de entrevista envolveu três fases distintas: *i)* a selecção e adequação dos conteúdos aos objectivos de estudo; *ii)* o pré-teste; *iii)* a reformulação dos guiões. Foram poucas as questões reformuladas.

Tivemos o cuidado de explicar anteriormente aos entrevistados todos os procedimentos, para não ocorrerem constrangimentos, por exemplo, por serem gravados. Na primeira entrevista foi utilizado um gravador de voz. No entanto, pela pouca percepção do áudio, na segunda entrevista optou-se pela gravação vídeo. As educadoras concordaram com as técnicas de recolha de dados.

Os locais escolhidos para as entrevistas foram os jardins-de-infância, onde as educadoras exercem a sua actividade profissional, que, neste caso, são também os de enfoque neste estudo. Consideramos que, desta forma, as educadoras se sentiram mais à vontade e que aquele local despertava a sua capacidade de resposta em relação ao trabalho que ali desenvolvem. As educadoras procuraram a divisão mais calma do jardim-de-infância para dar a entrevista.

Antes da entrevista foram dadas às educadoras todas as informações sobre o estudo, bem como os seus objectivos e a introdução desta entrevista explicitava de novo estas questões. Foi garantida toda a confidencialidade das informações fornecidas e a atitude do entrevistador procurou ser a mais imparcial possível, não dando as suas opiniões durante a entrevista, nem fazendo juízos de valor acerca das opiniões das entrevistadas. “O que se pretende é recolher opiniões de pessoas diferentes e procurar compreendê-las.” (Costa, s/d, ¶ 24).

A validação da transcrição das entrevistas foi feita pelas educadoras que, após terem lido o que o entrevistador/investigador transcreveu, assinaram na folha da transcrição ao lado do entrevistador, declarando que concordavam com o que estava transcrito e podia ser utilizado e analisado neste estudo.

Posteriormente a estas entrevistas foram analisados os **requisitos dos dados** fornecidos pelas entrevistadas: *i)* relevância - importância em relação aos objectivos; *ii)* especificidade e clareza - referência com objectividade a dados, datas, nomes, locais, etc. (Simões, 1998, ¶ 60).

Após as entrevistas semi-estruturadas tanto às crianças, como às educadoras estas foram analisadas tendo em conta o método de análise de conteúdo, com o auxílio do programa informático Atlas.ti. pois, Quivy e Campenhoudt (1992, p.200) consideram que “o método da entrevista, seguida de uma análise de conteúdo, é seguramente o que mais se utiliza em paralelo com os métodos da observação”.

3.3.6 Análise de conteúdo

O processo de análise de conteúdo tornou-se mais simples pela utilização do software Atlas.ti. Iniciámos o processo após ter feito as transcrições tanto das entrevistas às educadoras como das entrevistas às crianças. Estas transcrições foram importadas para o programa e o processo, com as categorias estabelecidas *a priori*, foi relativamente simples.

As categorias foram estabelecidas *a priori*, de acordo com os objectivos de estudo e com os guiões das entrevistas. O que foi perguntado durante a entrevista não abrangia só os objectivos de estudo mas também questões que nos ajudam a perceber o contexto. Portanto estabelecemos o sistema de categorização.

Para as entrevistas às educadoras estabelecemos mais categorias pois, estas entrevistas em termos de dados fornecidos são mais completas. Assim para as entrevistas às educadoras temos o seguinte sistema de categorias (ver Tabela 3):

Tabela 3 - Sistema de Categorização (Entrevistas às Educadoras)	
Categorias	Subcategorias
1. Caracterização	<p>1.1 Educadora: Refere-se às informações dadas pela educadora, que serão utilizadas para a sua caracterização.</p> <p>1.2 Crianças: Contém dados relevantes para caracterizar o grupo de crianças segundo a percepção da educadora.</p>
2. Formação das Educadoras	<p>2.1 Percurso Profissional: Refere-se a todo o percurso escolar da educadora entrevistada focando principalmente o seu percurso profissional.</p> <p>2.2 Educação para os media: Refere-se ao percurso escolar e profissional da educadora entrevistada, focando a Educação pelos media e a Educação para os media.</p>
3. Educadora	<p>3.1 Uso de media: diz respeito à relação que a educadora mostra com os media, em particular com a TV.</p> <p>3.2 Percepção de uso de media_crianças: Esta categoria contém dados referentes à opinião que a educadora tem sobre a relação das crianças que orienta têm com os media em específico com o medium TV.</p>
4. Jardim-de-Infância	<p>4.1 Rotinas: Actividades do quotidiano do jardim-de-infância em estudo.</p> <p>4.2 Uso de Televisão: Actividades do quotidiano do jardim-de-infância em estudo específicas envolvendo a TV.</p> <p>4.3 Objectivos do uso de televisão: Refere-se aos objectivos do uso da TV no jardim-de-infância em estudo.</p>

Para as crianças optámos por ter só uma categoria com três subcategorias. A categoria é só uma pois, toda a entrevista incidiu sobre o mesmo tema, havendo variações que são as subcategorias. Tal facilitou-nos a análise de dados, pois condensámos as respostas, separando-as ao mesmo tempo, sempre tendo em mente o que pretendíamos objectivamente. Para perceber o sistema de categorização aplicado às entrevistas a crianças, ver Tabela 4:

Tabela 4 - Sistema de Categorização (Entrevistas às crianças)	
Categorias	Subcategorias
1. Televisão	<p>1.1 Frequência; Espaços; Tempo: Esta categoria engloba não só o tempo dispendido a ver TV mas também o local onde o fazem e o tempo que consideram que os satisfaz.</p> <p>1.2 Programas: Que tipo de programas vêm na TV, tanto no jardim-de-infância como em casa.</p> <p>1.3 Transparência: Esta categoria engloba todas as interrogações pelas quais as crianças passam durante a entrevista e quais as suas principais dúvidas expressas.</p>

As categorias ajudaram-nos a perceber o que poderia ser utilizado para responder às questões do estudo. Colocando as unidades de registo nas tabelas, nas categorias a que pertenciam, começámos a construir as tabelas de análise de conteúdo, tanto das crianças como das educadoras. Estas tabelas dão-nos os dados organizados que temos em confronto e permitem-nos retirar extractos de texto significativos para a triangulação de dados. Decidimos colocar em anexo (Apêndice H), as tabelas de análise de conteúdo referentes às entrevistas com as crianças, pois achamos que estas são muito ricas para este estudo e também para que de lá possam ser retiradas ideias para posteriores estudos na área, que incluam as crianças.

De seguida efectuámos a triangulação de dados referente às questões em estudo e cruzámos com revisão de literatura. Desta forma, obtivemos um texto que nos clarificava todo o processo.

4. Análise de Dados e Discussão de Resultados

O tempo de consumo de televisão nos jardins-de-infância depende das horas que as crianças estão no jardim-de-infância.

As educadoras usam a televisão de forma semelhante. No contexto 1 o consumo de televisão acontece essencialmente nas entradas e saídas das crianças, e depois de almoço. As que terminam o almoço mais cedo vão para o colchão existente na sala de convívio/refeitório ver um pouco de televisão, seja desenhos animados da RTP2 ou uma das cassetes do jardim-de-infância. Esta foi uma informação confirmada nas observações e nos dados resultantes das entrevistas às crianças.

No contexto 2, é nas entradas, saídas e “tempos mortos” que as crianças efectuem algum consumo televisivo. A programação consumida é a mesma que no contexto 1 e, por vezes, quando a televisão não emite nada de interesse para as crianças, as educadoras colocam um DVD. As condições de visionamento também são semelhantes. As crianças estão sentadas numa manta ou num colchão. Houve uma altura da observação em que, praticamente, metade das crianças tinham aula de música. A educadora, a pedido das crianças, levava-as um pouco para a televisão, para ver o filme “Mulan”, da Disney, já que não podiam brincar noutros espaços da sala, nem brincar na rua, visto estar a chover e muito frio.

As educadoras também se referem à utilização da televisão de forma semelhante quando descrevem as rotinas de cada um dos jardins-de-infância. A Educadora 1 refere: “Na parte que está destinada ao recolher das crianças, de manhã, têm a televisão ao dispor para verem os bonequinhos, os desenhos animados. Para estarem um bocadinho entretidos até as educadoras chegarem (...) Entre as 17h e as 17h30m dirigimo-nos novamente para o refeitório e este fica, de novo, transformado em sala de acolhimento (e as crianças vêem televisão à semelhança da manhã). Até os pais virem buscá-los, normalmente até às sete horas, os meninos já saíram todos” (Educadora 1.1).

A educadora 2 faz referências semelhantes como podemos constatar nas respostas à entrevista efectuada para a recolha de dados: “...entre as 8:00 e as 8:30, já começam a vir mais meninos e então dividimos. A creche fica de um lado e o jardim-de-infância vai para outra sala. Essa sala tem uma televisão e um DVD. Nesse espaço de tempo, vêem ou os bonecos na RTP2, o Zig Zag, vários blocos de bonecos. Quando não dá nada de interesse estão a ver um DVD ou uma cassette, quando uma criança traz um DVD, põe-se. (...) por volta das 18:00/18:15 já começa a haver menos crianças juntamo-los todos. Nesse espaço de tempo também vêem televisão, ou os bonecos na RTP2 que aí já dá ou então um filme de DVD” (Educadora 2.2).

As crianças afirmam, nas entrevistas realizadas, utilizar a televisão no jardim-de-infância. À pergunta: “No Jardim-de-infância vêem televisão?” podemos apresentar como representativas as respostas: “Sim, e vemos muitos filmes” (C7.1); “Muitas vezes!” (C8.1); “Vejo em casa, na casa dos meus avós e aqui na escola” (C12.2).

Nos jardins-de-infância, nos dias das observações, foram frequentes as vezes que as crianças trazem as suas cassetes e DVD para o ambiente escolar. Gostam muito de mostrar aos colegas os seus filmes novos e as educadoras também gostam de ver as crianças felizes por verificarem o seu filme a ser utilizado para actividades pedagógicas. Nas observações efectuadas

no contexto 1 as crianças estavam a ver um filme trazido por uma delas, pois alguns do grupo têm natação e as educadoras aproveitam esse dia para os deixar trazer de casa uma cassette ou DVD para assistirem com os colegas. Esta prática é recorrente e as educadoras falaram-nos nisso: “...cassetes que alguns trazem e pedem para colocar, porque às vezes nem sempre os desenhos animados que dão na televisão são os melhores” (Educadora 1.1); “Entrevistadora - Então não lhe pedem muita vez para ver televisão, nem nada parecido?

Educadora 2 - Não, só quando um deles traz um filme que seja novidade, aí temos que deixar tudo e vamos ver” (Educadora 2.2).

As crianças, por sua vez, também falam desse assunto e há cassetes que são a sua predilecção, pelo que conseguem passar o dia a ver: “Eu tenho um DVD deste! Vi-o ontem à noite!” (C1.1); “Nós costumamos pedir para ela (a Educadora) por as cassetes!” (C4.1); “Eu já vi muito tempo de CD, eu pus alguns” (C15.2).

As actividades não são planificadas especificamente para atingir algum objectivo específico referente a Educação para os *media*. Os objectivos incidem essencialmente no entretenimento das crianças e na complementaridade de alguma temática em estudo.

A Educadora 2 falou-nos um pouco da visão rotineira apresentando razões para esta não ser preparada mas funcional: “Entrevistadora - Mas essa visão rotineira não é preparada?

Educadora 2 - Não, não é! Ai está, não há qualquer objectivo pedagógico nessas duas alturas” (Educadora 2.2).

Também no contexto 1 esta situação se repete. Embora as razões não sejam as mesmas, percebemos, em comunhão com a observação, que a raiz objectiva deste consumo rotineiro de televisão é semelhante: “porque eles gostam e porque eles nos pedem e não acho justo, dizermos-lhes que não podem ver um filmezinho no final do dia! E além do mais ajuda-os a acalmar do dia, das brincadeiras. Eles estão sentadinhos acalmam e fazem uma coisa que gostam” (Educadora 1.1).

Os objectivos da utilização da televisão no jardim-de-infância prendem-se muito com o acompanhamento. As educadoras deixaram bem claro que acompanham as crianças aquando do consumo de televisão. Em conversa com a Educadora 2 durante a observação afirmou: “Nunca deixo os meus meninos sozinhos no consumo de televisão ou computador” (Educadora 2.2)

Além das educadoras há sempre alguns adultos por perto, quer sejam outras educadoras, quer sejam auxiliares de acção educativa que também elas estão disponíveis para as dúvidas colocadas pelas crianças. “Entrevistadora - Quando eles estão a ver televisão está com eles (a educadora) e há mais adultos?

Educadora 1 - Estão sempre dois ou três adultos porque nessa altura estão todas as salas na sala de convívio” (Educadora 1.1).

“Entrevistadora - Há algum adulto por perto? Educadora 2 - Há sempre duas pessoas por perto.

Entrevistadora - E elas procuram esclarecer se surgir alguma dúvida?

Educadora 2 - Sim, elas procuram esclarecer e os vídeos do jardim toda a gente os conhece e sabe que não há problema” (Educadora 2.2).

Enquanto as crianças estão a ver televisão o silêncio é privilegiado no contexto 1. As educadoras conversam com as crianças explicando que se não houver silêncio, não vão conseguir

ouvir nem perceber o que está a ser emitido na televisão, bem como importunam o consumo feito pelos colegas. As crianças tentam não falar aquando do tempo de consumo: “E - Só uma última pergunta...você costumam falar com os pais ou com a Educadora sobre o que dá na televisão? C8 - Não só com os amigos! E - E quando falam com os amigos... C7 - Temos castigo... E - Castigo? Porquê? C8 - Porque nós não podemos falar no colchão! E - Então não falam enquanto estão a ver televisão, é isso? C7 - Mas em casa podemos!” (C7.1 e C8.1).

No contexto 2 percebem porque é que têm que estar e silêncio, mas os comentários e as conversas com a educadora são constantes. Esta aproveita estes momentos para perceber as suas dúvidas e explicar alguns conceitos que considera aprendizagens ainda superficiais pela sua abstracção.

Quanto ao plano de formação das educadoras em Educação para os *media*, questionámo-las directamente e obtivemos uma formação muito reduzida e, num dos casos, nula. Enquanto a Educadora 1 falou da formação dada pelos seus pais, pois na escola não se recorda de a terem ensinado a consumir *media*: “(...) os meus pais sempre tentaram explicar o que é que se passava na televisão” (Educadora 1.1).

A Educadora 2 explicou-nos que recentemente teve uma disciplina de Pedagogia e Literacia dos *media*, na parte curricular do mestrado, e até gostou bastante da experiência: “apercebi-me da diferença que há entre educar as crianças para os *media*, e não falo só na televisão, nem no computador mas até o próprio telemóvel, jornais, revistas (...) eu já usava a educação pelos *media* para eles terem a noção e diversificar, como vem nas orientações curriculares. Também a parte das novas tecnologias, sou franca que, depois desta unidade curricular que tive, se calhar despertou mais a minha maneira de estar e preparar as crianças para serem críticos daquilo que vêem e de tudo com que se poderão deparar” (Educadora 2.2).

✓ Como é que os educadores usam a televisão no jardim-de-infância?

Os educadores de infância dos contextos estudados utilizam a televisão essencialmente de duas formas: como recurso didáctico ou como forma de controlo e entretenimento nas horas em que há menos pessoal na instituição.

Como recurso didáctico fazem-no para complementar alguma aprendizagem. Por exemplo, as educadoras estão a trabalhar algum conteúdo com as crianças e encontram algum filme de interesse, ou documentário, visualizam-no com as crianças para que estas percebam melhor o conteúdo. Como podemos constatar na revisão de literatura (cf. p. 23/24) a televisão pode ajudar a complementar as aprendizagens, pois une a imagem visual, ao som e ao movimento. Para perceber uma sequência é mais simples com este recurso do que com recurso a fotografias, por exemplo.

Durante a observação houve uma actividade da Educadora 2 que chamou a atenção neste âmbito. Para esta educadora revelou-se muito simples explicar o que é a coragem através do filme “Mulan”, da Disney. Ao verem a sequência de atitudes desta heroína no filme, as crianças perceberam melhor o que é a coragem (conceito abstracto) e o que significa ser corajoso. Esta Educadora mostra muita cautela na preparação do uso de televisão e até corta algumas partes

aquando da visualização, pois poderá prejudicar a visão cuidada que procura. Se tiver que descobrir o filme com as crianças isso também não a assusta e utiliza as duas metodologias: “Quase sempre vejo antes o filme, se é filme que eu conheço não preciso. Às vezes eles trazem e eu não conheço e vou vendo com eles e descobrimos coisas ao mesmo tempo, porque deduzo que nenhum pai vá mandar um filme ou DVD que tenha coisas que eles não possam ver. Quando vejo que não tem muito interesse arranjo uma desculpa, ou que não temos tempo, ou que esta bom tempo na rua, para que a criança que trouxe não se aperceba para também não estar a ferir” (Educadora 2.2).

A Educadora 1, também salienta este tipo de utilização: “Nunca o faço como “Mostrar por mostrar!”. Por exemplo, se for preciso mostrar-lhes um desenho animado é porque este completa alguma história que foi contada. Se trago um documentário é porque estamos a dar algum tema científico. Nunca só o trazer por trazer!” (Educadora 1.1).

Na observação feita a este contexto foi verificável esta situação, já que se nota que está sempre disposta a dar qualquer explicação solicitada às crianças que orienta. Procura estar sempre presente: “Sim, como é óbvio, regra geral, estou presente” (Educadora 1.1).

As crianças mostram-se muito à vontade para questionar as educadoras e inclusivamente afirmam questioná-las acerca das dúvidas que possam surgir. “E - E nunca perguntam nada à vossa educadora? C9 - Sim, claro que sim!” (C9.2); “E - E aqui no infantário têm dúvidas sobre o que dá na televisão? C11 e C12 - Sim, mas perguntamos à Educadora!” (C11.2 e C12.2).

Quanto à segunda forma de utilização a qual foi feita referência, forma de controlo nas horas em que há menos pessoal, foi a mais observada. As crianças vêem televisão nas entradas e saídas do jardim-de-infância e o tempo que vêem depende da hora a que chegam e da hora a que os pais os vêm buscar. Como refere a Educadora 2: “No geral, nas entradas e saídas (é tempo de verem televisão) e o tempo depende da hora a que as venham levar e buscar. Quem vem mais cedo, logicamente absorve mais. Se for um dia normal, em que vêm às 9:00 e os pais vêm buscá-los às 17:00 só vêem televisão se houver algum objectivo pedagógico, ou se nesse dia formos ver até o almoço estar pronto.” Desta afirmação podemos retirar que estas horas são privilegiadas no consumo de televisão no jardim-de-infância, pela falta de pessoal que se verifica nesses tempos.

No contexto 1 há, para além das entradas e saídas, também um momento em que o uso da televisão é feito para controlo: a hora que precede o almoço. Tal foi verificável através da observação e das entrevistas às crianças que responderam à questão, “Quando é que vêem televisão durante o dia?”: “Eu aqui no Jardim-de-infância depois de almoço vou ver televisão...” (C1.1); “Quando acabamos de comer!” (C5.1).

A Educadora 1 entende também a utilização da televisão como meio de controlo e de acalmar as crianças, que são as próprias que no final do dia lhe pedem para ver como forma de se acalmar e relaxar: “De manhã e ao fim do dia (...) É uma coisa que eles gostam e penso que não faz mal estarem a ver um bocadinho de televisão antes de os pais chegarem. Assim estão mais sossegadinhos, a acalmar o calor das brincadeiras” (Educadora 1.1).

Quanto aos dados fornecidos pelas crianças, nas entrevistas, elas não falam nisso ou, pelo menos, não se apercebem que estão a ver televisão, nessa altura, por uma questão de controlo. Como referiu a Educadora 1, eles próprios pedem para ir para a sala de convívio ver televisão

talvez porque se sentem cansados e querem relaxar. Pode também acontecer que seja já uma rotina tão inveterada que não lhes interessa falar.

A verdade é que quando verificamos uma actividade deste género no jardim-de-infância, em que não há envolvimento e preparação por parte das educadoras, as crianças não se interessam muito e aparentam estar ali só por estar, apesar de esta prática lhes agradar. Nesta altura o objectivo pedagógico não está previsto e, talvez por essa razão, seja para as crianças uma altura rotineira e sem qualquer motivação. As crianças gostam que os adultos as acompanhem quando estão a ver televisão. “Gosto de ver televisão com os meus pais porque eles conversam de muitas coisinhas importantes. E estão-me a dar miminhos” (C8.1). Têm uma maior percepção e sentem-se mais seguras quando há um adulto por perto para perguntar dúvidas e partilhar ideias.

No entanto, os objectivos destas educadoras são bastante claros, no que concerne a integrar a televisão na sua prática pedagógica e têm uma perspectiva bastante marcada de que esta não deve ser utilizada com todas as idades.

✓ Quais os objectivos da utilização da televisão no jardim-de-infância?

Os dois grandes objectivos da utilização da televisão nos jardins-de-infância em estudo são: complementar aprendizagens com a visualização de algum programa televisivo ou filme e entretenimento das crianças nas horas mortas.

Em relação ao primeiro objectivo a observação ajudou-nos a perceber o quanto ficam envolvidas as crianças quando estão a ver algo que lhes interesse na televisão. Por esta razão e pela motivação que as crianças sentem quando numa actividade se utiliza o *medium* televisão. As educadoras escolhem, por vezes, integrar um filme/documentário na complementaridade da sua prática pedagógica. Na observação foi muito visível, e até por comentários feitos pelas crianças, que o que é difundido na televisão é aprendido e muitas vezes significativo na sua vida, e até no quotidiano. Quando questionados sobre os desenhos animados que vêem, as histórias são imensas e as explicações são claras. Desde dizerem os nomes de todos os desenhos animados dos quais lhes foram mostradas imagens até à explicação de alguns que (sinceramente) desconhecíamos, incluindo os canais vistos pelos pais. Como podemos verificar nas respostas, são verdadeiras aprendizagens que decorrem do consumo de televisão (Apêndice H).

As educadoras afirmam utilizar a televisão com o objectivo de complementar algumas aprendizagens: “Se eu tiver a abordar um tema que acho que fica completo com algum documentário ou algo do género sim, incluo na minha planificação. Faço recurso aos *media* mas não com muita frequência” (Educadora 1.1). “Sempre que há qualquer coisa eu tento que eles visualizem, e mesmo os filmes ou bonecos que eles vêem, eu acompanho-os. Quando vêem não é ver por ver, nem para passar o tempo. Quando estão comigo, tenho o cuidado de lhes ir explicando, de os ir ouvindo, de explicar, de lhes chamar a atenção...” (Educadora 2.2).

As crianças aprendem melhor com a visualização de imagens televisivas. As educadoras apercebem-se disso e incluem o *medium* televisão nas suas planificações, para que as aprendizagens se tornem mais significativas.

Quanto ao segundo objectivo, entretenimento das crianças nas horas mortas, a observação mostrou que é realmente complicado controlar as crianças com os recursos existentes no jardim-de-infância nas horas de entradas, saídas e horas mortas (antes das refeições ou depois). Nestas alturas as crianças estão, um pouco, sem objectivo, sem actividade. Isso vai fazer com que fiquem inquietas e excitadas, precisando de atenção redobrada. Porém, essa atenção tem que ser repartida pelos meninos e pelos pais que estão a chegar e têm sempre alguma coisa para informar ou perguntar. É, no entanto, nestas alturas que os jardins-de-infância têm menos pessoal. Devido aos horários alargados que estas instituições têm, por causa dos horários diferentes dos pais, auxiliares e educadoras fazem turnos para que não estejam horas em demasia a trabalhar.

Nestes momentos, nos jardins-de-infância, optam por ter as crianças numa sala com televisão, que os mantenha mais calmos, ocupados e envolvidos, para que haja tempo para receber/entregar ou vigiar aqueles que por vezes estão mais inquietos e sem querer causam alguma desordem e situações que requerem cuidado.

As educadoras explicam que os seus objectivos, nessa altura, são bastante práticos e não há outra opção, para os controlar: “é mesmo para eles estarem mais calmos, porque eles passam o dia e estiveram a brincar. Na altura em que chegam os pais, para eles estarem um bocadinho mais calmos e mesmo a seu pedido vêem televisão. Porque os relaxa e acalma” (Educadora 1.1). “Porque não temos nenhum espaço adequado para elas estarem e mesmo que tivéssemos com tanto menino, todos ao mesmo tempo é muito complicado estar a recebê-los, estar a olhar pelos outros e assim temos um meio de entretenimento...” (Educadora 2.2).

Este segundo objectivo não será o mais adequado para o uso de TV no jardim-de-infância. No entanto é necessário adoptar estratégias, ainda que não sejam apropriadas, são práticas e funcionais.

As educadoras referem-se à televisão como um *medium* ao qual não podem fugir, de acordo com a revisão de literatura (cf. p. 15), e nota-se tanto nas conversas como em entrevista.

No entanto, a Educadora 1 considera que para crianças de algumas idades, nomeadamente na creche, a Educação para os *media* não é adequada: “só para algumas idades, porque é importante que saibam o que vão encontrar lá fora. Mas para os mais pequenos não penso que tenha muito interesse, não são conteúdos que tenham importância para eles” (Educadora 1.1).

A Educadora 2 defende que o consumo de televisão é adequado, no jardim-de-infância, mas nunca de forma muito presente porque em casa há quanto baste: “Não é o melhor meio, sinceramente, dado o consumo que eles têm em casa. Mas ajuda na altura em que os outros meios que nós temos não conseguem responder (...) nesta situação a televisão é um bem necessário” (Educadora 2.2).

A Educação para os *media* não é muito concretizada no jardim-de-infância, pois não existe nenhum programa específico, nem objectivos que explicitem o que se pretende em Educação para os *media*. Até podemos encontrar alguns que são comuns à Educação para os *media* e à Educação para a cidadania, como é referido na revisão de literatura (cf. p. 28), mas isto não significa que se tenha consciência do que se está a fazer. Como verificámos na primeira pergunta de investigação, a utilização também não se prende muito com a utilização feita em Educação

para os *media*. Mas há cada vez mais consciência de que não podem, como educadores, ignorar a entrada dos *media* nas salas.

- ✓ **Será que a utilização da televisão no jardim-de-infância, é feita numa perspectiva de Educação para os *media*?**

A utilização da televisão nos jardins-de-infância em estudo é, apenas em parte, numa perspectiva de Educação para os *media*. Dizemos “em parte” porque, com este estudo acreditamos, que as educadoras participantes poderão ter ganho alguma consciência de que não podem fugir à realidade, na qual os *media* estão cada vez mais presentes em contextos educativos, de acordo com a revisão de literatura (cf. p. 14/15).

Fazendo referência à revisão de literatura (cf. p. 13), podemos dizer que a educação para os *media* incide em três grandes áreas: a literacia digital, que respeita ao conhecimento que as crianças adquirem sobre o **funcionamento de material digital** (máquina digital, televisão, computador); **análise e produção de *media***, que o próprio nome indica refere-se à análise de material *media* (imagem, texto de um jornal, notícia de televisão) e posteriormente utilizar essa análise para a produção com qualidade de material *media*; **discussão de *media***, que se trata de pequenos debates promovidos por alguma informação mediática, polémica ou não, os alunos dão a sua opinião e posteriormente discutem ideias para se chegar a uma conclusão/solução.

Durante a observação percebemos que os alunos estão bastante à vontade com o material digital. Todos conhecem este tipo de material e conseguem manuseá-lo com alguma destreza. Em relação à televisão ainda mais, pois trata-se de um *medium* com que estão em contacto todos os dias. Eles próprios falam disso: “Eu agora consigo por a SIC K, quando era bebé não!” (C9.2); “Eu quando chego da escola ligo a luz da minha casa e ligo a televisão” (C8.1). Na entrevista, foi mostrado às crianças uma imagem de um burro a entrar para a televisão partindo o vidro da frente e todas mostraram alguma indignação, pois afirmaram que dessa forma a televisão estraga-se, mostrando de alguma forma que têm percepção de como a televisão deve ser utilizada.

As educadoras também não descuram da literacia digital e tentam ensinar as crianças a trabalhar com os aparelhos digitais, promovendo a sua autonomia. No entanto, estão mais empenhadas com o computador do que com outro tipo de material pois, este pode ser-lhes mais útil na sua prática pedagógica. “Nós temos um computador na sala com jogos educativos, quase sempre está ligado e todos têm uma certa preferência pelo computador (...) Os jogos, todos eles, primeiro fui eu que lhes expliquei e brincámos com o jogo, fomos abrindo um e depois outro...agora já conhecem tudo. São muito autónomos e vão lá sozinhos” (Educadora 2.2).

A discussão acerca dos conteúdos dos *media* também é levada, de alguma forma, até aos jardins-de-infância. Em algumas situações as educadoras tiveram que encarar situações trazidas pelas crianças, provenientes do consumo de *media*. Houve situações em que verificámos a proximidade entre educadoras e crianças. As educadoras são como que umas “segundas mães” para as crianças e estas falam com elas acerca dos assuntos que as preocupam. Em entrevista ambas as educadoras nos contaram situações em que as crianças referiram situações provenientes do consumo de *media* e elas aproveitaram para explicar, descobrir mais e até

actuar. “Tenho uma situação de uma menina que nós estávamos a falar sobre os direitos das crianças e a dada altura falámos das crianças abandonadas e no meio dessa conversa essa menina tinha visto na televisão que em Lisboa havia pedófilos e então ai teve que ser explicado que não era só em Lisboa que isso acontecia ela viu essa notícia mas não devia ser tão reducionista e teve que se explicar que não era só em Lisboa que havia pedófilos. Não era só aquela realidade em que ela estava a pensar que era a real, ou seja, não era só em Lisboa que ela corria perigo com os pedófilos, não, infelizmente há em todo o lado, em todo o sítio e eles têm que estar minimamente precavidos para isso!” (Educadora 1.1). “Posso dizer que em 20 anos de serviço foi aquilo que mais me espetou contra a parede (casamento homossexual). Porque eu não sabia como responder (...) Não é que tenha dificuldade em entender, eu acho que as pessoas são livres para mas é muito difícil explicar a uma criança aquele problema mediático e muito falado. A televisão é boa mas também é má...é boa porque traz assuntos importantes que podem ser vistos por muita gente e chamados a atenção, mas também há certos problemas que ficamos sem saber responder” (Educadora 2.2).

Também as crianças falam nas suas dúvidas e medos, pois os segundos são mais comuns. “Eu tenho uma dúvida...às vezes eu fico nervoso porque não quero ver...certos desenhos animados!” (C3.1); “Mas aquele que tem uns robots assusta-me, eu já vi uma vez e assustou-me!” (C15.2). Para melhor percebermos as respostas à transparência que a televisão lhes transmite, ver Apêndice H.

5. Conclusões e Recomendações

5.1 Considerações Finais

O tempo de consumo de TV no jardim-de-infância está dependente das horas que as crianças passam lá. Isto porque exceptuando, nas entradas, saídas e horas mortas, as crianças só fazem este consumo quando as educadoras o incluem, com algum objectivo, nas suas planificações. A sociedade actual obriga os pais a necessitarem cada vez mais e mais tempo das instituições de educação pré-escolar (cf. p.28/29). As educadoras por sua vez têm um horário que muitas vezes não vai ao encontro das necessidades dos pais.

Esta problemática está sempre relacionada com o tempo que as crianças consomem televisão. Não conseguimos dizer objectivamente quantas horas as crianças consomem TV no jardim-de-infância, mas podemos dizer que as crianças que passam o maior número de horas possível (desde a abertura até ao encerramento), podem estar até três horas e meia a consumir, sem que haja qualquer objectivo associado e planificado pelas educadoras. Esta situação ocorre não só pela necessidade dos pais, mas também dos jardins-de-infância, que se encontram mais carecidos de pessoal, nas horas de entradas, saídas e horas mortas (p. ex. na hora de almoço).

Este tempo não está associado aos objectivos de Educação para os *media* (cf. p. 12/13). Os objectivos planificados pelas educadoras, não são tanto numa perspectiva de Educação para os *media*, mas sim de Educação pelos *media*, pois gostam de usar este *medium* (televisão), para completar algumas aprendizagens. Fazendo, desta forma, uso dos *media* para educar e não educar para o consumo de *media*. No entanto, uma das áreas de Educação para os *media*, não é descuidada: a literacia digital. As crianças aprendem a manusear aparelhos digitais e isso está objectivamente nas planificações de trabalho. Nota-se, desde logo, que as crianças estão à-vontade, principalmente com a televisão, pois, não só têm contacto com os aparelhos digitais no jardim-de-infância mas, também o têm em casa.

A discussão acerca de *media* ocorre nos jardins-de-infância de forma espontânea. As crianças efectuem o consumo, (que muitas vezes não ocorre ali) e depois colocam questões às educadoras, de forma natural. É muito importante, neste caso, o à-vontade que as crianças têm para questionar as educadoras, isto porque se não existir liberdade de questionamento, as crianças guardam as dúvidas para si e este é o erro mais grave que pode ser cometido aquando do consumo de *media*, as crianças devem estar esclarecidas sobre o que não percebem, numa perspectiva de mediação avaliativa (cf. p. 13).

A análise e produção de *media* não são trabalhados no Jardim-de-infância. O facto de não haver um programa específico, nem objectivos traçados especificamente para Educação para os *media*, em nenhum dos jardins-de-infância em estudo, mostra que esta área, além de ser pouco trabalhada, é trabalhada com algumas falhas. Pode haver objectivos comuns entre Educação para os *media* e Educação para a cidadania. No entanto, falta alguma consciência para que os objectivos de EM sejam trabalhados especificamente.

A formação das educadoras não contempla, nem sequer inclui a Educação para os *media*. Talvez num futuro não muito longínquo este tipo de prática seja mais contemplado, para ajudar no desenvolvimento curricular, com mais significado para as crianças. De acordo com a revisão

de literatura (cf. p. 37/38) é importante que o seu processo de formação inicial e contínua se altere no sentido de incluir a Educação para os *media*.

5.2 Limitações do Estudo

É importante referir as limitações a este estudo para que quem o lê perceba o que mais o condiciona. Assim apresentamos como limitações principais ao estudo:

- 1 - Área pouco estudada pois a investigação em Educação para os *media* não tem sido feito ao nível do Pré-Escolar (Buckingham, 2009). Desta forma não temos termo de comparação;
- 2 - Fraca experiência por parte da investigadora;
- 3 - O pouco tempo de que dispusemos para a elaboração da tese;
- 4 - O facto de não poder ser um estudo aplicado durante a prática pedagógica, pois os projectos de relatório de estágio só foram a aprovação em Conselho Científico da Escola Superior de Educação após ter decorrido a Prática Pedagógica em Educação Pré-escolar, da parte curricular do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da mesma escola de ensino superior do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- 5 - Os resultados não serão generalizáveis pois trata-se de um estudo de caso.

5.3 Recomendações

A recomendação mais importante que podemos referir após ter terminado o estudo é que se façam mais estudos na área de Educação para os *media*. Se todos (investigadores, professores, alunos e profissionais de empresas *media*) se empenharem com afinco a este tipo de educação temos muito mais probabilidades de construir uma sociedade melhorada “porque estamos certos de que, numa sociedade saturada de *media* como a actual, a Educação para os *media* é urgentemente necessária” (Tomé, 2008, p. 413). Desta forma será possível “tornar os indivíduos literatos em *media*, uma condição necessária para que esses indivíduos possam exercer a plena cidadania na sociedade do Terceiro Milénio, uma cidadania activa e interventiva, com os *media* e através dos *media*” (*idem*, 2008, p. 413).

A segunda recomendação prende-se com a hipótese que não tivemos de aplicar algumas planificações que incluíssem a Educação para os *media*, no Pré-escolar. Pensamos que tanto as crianças como os educadores devem ter dar-se a si próprios a hipótese de explorar mais esta área tão rica em diálogo e partilha de opiniões. No entanto, entendo que seja bastante complicado estar a aprender a ser educador e a deixar os alunos um pouco mais à-vontade para falar das suas dúvidas e preocupações que podem levar a um desvio da planificação. Porém, não só recomendo como desafio os novos educadores a experimentar discutir com os seus alunos *media* (sabemos após as entrevistas a crianças, que são discussões ricas e com sentido) e posteriormente e analisar e produzir *media*.

Este estudo envolveu dois infantários da cidade de Castelo Branco e por isso não pode ser generalizável. Contudo pela revisão de literatura (cf. p. 34/35), percebemos que é nos grandes centros que o problema em estudo de maior consumo de TV nos jardins-de-infância se agrava, visto que as horas que as crianças passam nestas instituições são mais, o que agrava o tempo e a qualidade de consumo de televisão. É então recomendável que este estudo se replique num grande centro (Lisboa ou Porto), para perceber se há ou não alterações significativas.

As educadoras que participaram neste estudo explicaram que a sua formação nesta área era bastante reduzida, e num dos casos nula. A formação inicial não contempla a Educação para os *media* e a formação contínua também não. Importa portanto que esta seja incluída tanto na formação inicial como na formação contínua de docentes, pois verificámos que estes podem exercer uma influência significativa nos seus educandos. Que vêem mais sentido nas suas aprendizagens se lhes falarmos do que já conhecem. Como verificámos na revisão de literatura (cf. p. 16), segundo um estudo da *The Kaiser Family Foundation*, as crianças são grandes consumidoras de *media*, este pode ser um excelente ponto de partida para lhes dar a conhecer o que queremos, conhecendo o que eles querem.

No momento em que concluímos este trabalho, cumpre-nos dizer que esta foi a forma que encontrámos para dar a nossa modesta contribuição ao desenvolvimento da Educação para os *media* e na consciência de que não podemos fugir à influência mediática. É muito importante que as educadoras tomem consciência de que podem usar todo o tempo de consumo de *media* (mais especificamente da televisão), para atingir os seus objectivos. Não se pode deixar que a televisão seja “babysitter” (Pereira, 1998), das crianças nem em casa, nem nos jardins-de-infância. Não podemos fugir à influência da televisão no quotidiano do público em geral, no entanto podemos educar esse público para que a influência não seja prejudicial, nefasta e abusiva.

5.4 Reflexão - Investigação aplicada à Prática Pedagógica

O princípio do estudo final que teríamos que apresentar, para a obtenção de grau de mestre, era o de que tinha que ser aplicado durante a prática pedagógica, também incluída neste mestrado, daí ser chamado Relatório de Estágio. No meu caso a prática foi a primeira a surgir e como tal ainda não tinha tido tempo, nem ideia da temática a estudar, pois esta veio da prática. A temática surgiu-me pelo reconhecimento de um centro de interesses mostrado pelas crianças: a televisão. Ver televisão é uma prática pela qual mostram interesse não só no acto de consumo, como também nas conversas diárias que tinham, não só comigo, mas também com os seus colegas. Reparei que surgiam algumas dúvidas e discussões e pensei em perceber onde é que estas dúvidas tinham a sua raiz dando voz às crianças e às educadoras responsáveis, tentando descobrir como incluíam este *medium* nas suas planificações. As opções do meu estudo basearam-se nesta observação e na realidade com que me deparava. “As metodologias de natureza qualitativa (...) procuram melhor apanhar a “realidade” tal como a vivem e a significam os sujeitos em observação, pois levam em linha de conta as suas crenças e os seus valores face ao mundo em que vivem” (Sousa, 1997, p. 667).

Quando comecei a pensar mais em que tipo de estudo ia fazer pesquisei um pouco acerca da televisão e dos *media*. A par com a prática frequentei a unidade curricular de Pedagogia e Literacia dos *media* e considerei que esta se complementava com o que pretendia e com o que me interessava. Reparei que faltavam estudos que esclarecessem os pais e os educadores do tempo de consumo televisivo nas instituições pré-escolares. Decidi então centrar-me nesta questão. Não só por ser interessante perceber o consumo e para que é utilizada a “caixa mágica”

(Pereira, 1998) no jardim-de-infância, mas também para que se comece a pensar que temos que esclarecer as crianças sobre o que vêem, dando-lhes voz activa.

Primeiramente, a minha investigação não iria ter como técnica de recolha de dados as entrevistas a crianças, mas agora que já recolhi e tratei todos os dados, penso que estas entrevistas são o mais motivante de todo o estudo e estou muito contente por ter feito esta opção. As crianças são tão genuínas que dá um imenso prazer falar com elas. Em entrevista ainda é mais fabuloso porque se sentem importantes na ajuda a alguém (neste caso expliquei-lhes que me iriam ajudar a fazer um trabalho) e porque não estão à espera das questões que lhes vamos colocar e desta forma não há dissimulações nem fingimento. Também espero que um adulto não o faça, mas penso que acontece sempre, pois os adultos têm impedimentos do foro social e pessoal, aos quais as crianças são alheias.

Formosinho (2008), no início o seu livro “A Escola Vista pelas Crianças”, faz uma dedicatória a uma educadora de infância, Lourdes Taborda, que respondendo à questão “Como posso eu saber o que as crianças pensam?” ditou um pensamento simples mas que considero brilhante: “Solo tenemos que preguntárselo...”. Porque é que esta leitura foi tão importante para mim? É simples quando estamos a pensar nas entrevistas a crianças temos que ter uma crença de base e esta foi a minha. Foi desta forma que construí o guião, que fiz os pré-testes e que ajustei estratégias. Penso que o mais difícil das entrevistas a crianças é mesmo saber como falar com elas de forma perceptível pois, se o conseguirmos fazer elas são a mais rica fonte que podemos consultar, como educadoras de infância (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008). Este é um dos aspectos que mais mudou o meu pensamento enquanto profissional de educação. Considero que devemos sempre ouvir as crianças antes de intervir em qualquer situação. Senti que se os ouvirmos vamos receber a mesma compreensão da sua parte e este sentimento representou uma grande mudança na forma como exerço a minha prática e como vou exercer a minha prática futura. Neste momento, considero que o mais importante do meu estudo é o facto de ele dar voz às crianças. Sei que não sou uma entrevistadora experiente, mas tentei ler muito sobre este tipo de entrevistas e fui aconselhada pelos meus orientadores, o que me auxiliou. Este tipo de entrevistas foram para mim um grande foco de motivação, para continuar. Sinto que me ajudaram muito a esclarecer certos aspectos que se ficasse pela observação e entrevistas às educadoras não teria descoberto.

A unidade curricular de Pedagogia e Literacia dos *media* e de Metodologias de Investigação foram as que mais me influenciaram na investigação que teria que levar a cabo. A primeira porque “ditou” a minha temática e me fez pensar nela (aliada a algumas observações efectuadas na Prática Pedagógica). No que concerne à unidade curricular de Metodologias de Investigação, como o próprio nome indica, porque os professores operacionalizaram certos aspectos dos quais só conhecíamos a teoria ajudando-nos a reflectir sobre questões indissociáveis da prática e ética investigativa.

A vantagem de ter este tipo de investigação no ciclo de estudos de um mestrado é que nos torna profissionais mais críticos. Penso que é isso mesmo que se pretende. Críticos não só em relação ao nosso trabalho, mas também ao que nos dão de “beber” nas aprendizagens que vamos efectuado ao longo da vida. É muito importante saber procurar informação científica e fidedigna e ter a percepção da exigência que essa informação seja tratada e estudada de forma coerente.

Confesso que essa é a grande diferença que noto entre a licenciatura e o mestrado. É que no segundo o rigor e imposição científica são maiores, e aprendemos realmente como esta se trata de forma coerente e operacional. Teria sido fabuloso que o estudo, a investigação, estivesse de “mãos dadas” com a prática, mas isso não aconteceu e não vejo só um lado negativo nesta questão. O lado positivo é que consegui distanciar-me mais da minha própria investigação, dispus de mais tempo para fazer as minhas escolhas e trabalhei em dois infantários, em vez de somente em um, o que me proporcionou contacto com mais crianças, em mais do que um contexto é como se tivesse alargado a prática sem estar, de facto, preocupada em praticar mas sim em descobrir. Esta situação permitiu-me estar mais à-vontade com as crianças e mesmo com as educadoras que não estavam ali para me avaliar mas, sim para fazermos um estudo juntas. Investiguei sobre tudo um pouco, sempre que tinha que preparar as minhas planificações e isso ajudou-me a aprender um pouco mais acerca do pré-escolar, até então “território desconhecido para mim”. Assim, posso dizer que na unidade curricular de prática pedagógica aprendi muito sobre a educação pré-escolar nas várias acepções e durante a investigação centrei-me mais na Educação para os *media*.

Este estudo fez de mim, uma profissional mais exigente comigo e com o meu trabalho. Sinto-me mais à-vontade para começar a trabalhar numa instituição de educação pré-escolar e vou tentar estar mais atenta às questões que estudei, pois considero muito importante que a Educação para os *media* seja feita desde cedo, desde o pré-escolar. Segundo a revisão de literatura deste relatório de estágio devemos dar às crianças ferramentas e princípios de como se deve ver televisão (cf. p. 30/31) e devemos aproveitar as suas concepções informais (as que vêm das aprendizagens informais) para chegar às aprendizagens que pretendemos que efectuem. Vou tentar ouvir sempre as crianças antes de querer ensinar-lhes algo, ou melhor, vou deixar que me ensinem a forma como aprendem para posteriormente as ensinar da melhor forma. Uma das aprendizagens mais importantes que um professor deve efectuar é a de que os alunos em certos assuntos podem ensinar-nos mais dos que sabemos, principalmente sobre as suas formas de pensar.

Este tipo de estudos ajuda-nos também a ser educadores investigadores. A diferença de quem já fez uma investigação é que desde que esta é feita muda algumas atitudes. Vejo, por exemplo, quando estou com um grupo de crianças, após este relatório de estágio, perco mais tempo a observar os seus comportamentos e se tenho alguma dúvida relativamente a estes questiono-os e faço pesquisas para perceber o porquê. É uma prática “viciante”, a investigação. O educador deve ser investigador, não só para estar sempre actualizado mas, também para conseguir perceber, com fundamento, o que acontece na sua prática. Tal irá permitir uma melhor operacionalização dos objectivos e uma melhor percepção do desenvolvimento curricular a seguir.

Finalmente, posso referir que não tinha visão nenhuma, ou seja, quando me falavam no estudo não conseguia vislumbrar uma forma positiva e eficaz de o fazer, só via dificuldades e entraves, sempre muito negativamente. Posso dizer, hoje, que o estudo já está terminado, a principal dificuldade que encontrei fui EU própria e vou tentar lembrar-me disso no futuro. “Todas as misérias verdadeiras são interiores e causadas por nós mesmos. Erradamente julgamos

que elas vêm de fora, mas nós é que as formamos dentro de nós, com a nossa substância”(Anatole France).

Referências¹

- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In Alarcão, I. (Ed.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas. (p. 135 - 144).
- American Psychological Association (APA). (2009). *Directrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento electrónico e impresso - Parte II (2ª edição - Revisada e Ampliada)*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Anatole France (Disponível em: <http://pensamentos.com.sapo.pt/conhecimento.htm> acedido em 20 de Dezembro 2010).
- Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L., Pinto, R. (2008). *Estudo de Caso*. (Disponível em: a partir de <http://grupo4te.com.sapo.pt/Introducao.html> - Acedido a 28 de Junho de 2010).
- Barros, R. (1998). Ensino da História e Media. *Noesis* nº 45. (p. 28-30).
- Bauer, M., Gaskell, G. (2003). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som - Um Manual Prático*. (2ªEd.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Buckingham, D. (2009). Intervenção oral no segundo congresso Europeu de Educação para os *Media*. Itália: Outubro de 2009.
- Buckingham (2008) Children and Media: A Cultural Studies Approach In Drotner, K.; Livingstone, S. (2008). *The International Handbook of Children, Media and Culture*. London: SAGE. (p. 219-237).
- Buckingham, D. (2003). *media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Carlsson, U. e Felitzen, C. (2006). Raising Media and Internet Literacy: activities, projects and resources. In Carlsson, U., Feilitzen, C. (2005/2006) *In the Service of Young People? Studies and Reflections on Media in Digital Age*. Nordicom: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. (p. 313 - 433).
- Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet. Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chalvon, M., Corset, P., Souchon, M. (1990). *L'Enfant Devant la Télévision des Années 90*. Paris: Casterman.

¹ De acordo com o estilo APA - American Psychological Association

Comissão Europeia. (2009). *Literacia Mediática* (Disponível em: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies/index_en.htm - Acedido em 29 Julho 2011)

Comunicação. (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Comunica%C3%A7%C3%A3o> - Acedido em 23 Junho 2010).

Conselho Nacional de Educação (1994). *Parecer nº1 sobre educação pré-escolar em Portugal*. (Relator: João Formosinho). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Costa, A. (s.\d.) *Entrevistas: Preparação da entrevista*. (Disponível em: <http://www.cienciaviva.pt/projectos/esat/materiais/guiao.pdf> - Acedido em 14 de Junho de 2011).

Coutinho, C., Bottentuit Junior, J. (2007). *Comunicação Educacional: do modelo unidireccional para a comunicação multidireccional na sociedade do conhecimento. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM)*. Braga: Universidade do Minho.

Declaração de Bruxelas. (2010). (Disponível em: http://www.declarationdebruxelles.be/en/declaration_declaration.php - Acedido em 20 de Maio 2011).

Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação. (2002). *Estudo “As Tecnologias de Informação e Comunicação: utilização pelos professores”*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica (1999). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. Relatório Preparatório para o Exame Temático da OCDE*. Lisboa: DEB.

DECO (2010). *Creches e jardins-de-infância caros e sem vagas*. (Disponível em: <http://www.deco.proteste.pt/educacao/creches-e-jardins-de-infancia-caros-e-sem-vagas-s590981.htm> - Acedido em 15 Junho 2010).

Diário da República: *Lei 5/97. Lei- Quadro para a Educação Pré-Escolar*. Iª Série A de 10.02.97, Janeiro, 1997.

EUROMEDUC. (2009). *Euromeduc - Media Literacy in Europe - Controversies, Challenges and Perspectives*. Brussels: Euromeduc.

Estrela, A. (1984). *Teoria e prática na observação de classes - Uma estratégia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Fonseca, T. (2000). *A Educação para os Media*. (Disponível em: <http://www.iie.min-edu.pt/proj/media/2000/> - Acedido em 12 Junho 2010)
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freixo, M. (2006). *Teorias e Modelos de Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freixo, M. (2002). *A Televisão e a Instituição Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gesell, A., Frances, L., Ames, L., Bullis, G. (1996). *A Criança - dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Graue, M.; Walsh, D. (1995). Children in context: Interpreting the here and the now of children's lives. In A. Hatch (ed.), *Qualitative research in early childhood settings*. Westport, CT: Praeger. (135-154).
- Guerra, I. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncípa Editora.
- Gunter, B., Svennevig, M. (1987). *Behind and in Front of the Screen, Television's Involvement with Family Life*. London: John Libbey.
- Hoover, S., Clark, L. (2008). Children and Media in the Context of the Home and Family. In Drotner, K., Livingstone, S. (2008). *The International Handbook of Children, Media and Culture*. London: SAGE (p. 105 - 120).
- <http://www.esec-prof-dr-a-s-f-vasconcelos.rctps.pt/localizacao.htm> (Acedido em 14 de Maio de 2011)
- Litto, M. Repensando a educação em função de mudanças sociais e tecnológicas e o advento de novas formas de comunicação. (Disponível em: <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie96/CONF1.HTML> - Acedido em 13 de Junho de 2010).
- Livingstone, S., Hargrave, A. (2006). Harmful to Children? Drawing Conclusions from Empirical Research on Media Effects. In Carlsson, U., Feilitzen, C. (2005/2006) *In the Service of Young People? Studies and Reflections on Media in Digital Age*. Nordicom: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. (p. 49 - 76).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McQuail, D. (2003). *Teoria da Comunicação de Massas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Mendes P., Fernandes, A. (2003). A Criança e a Televisão. *Acta Pediatr Port* nº 34. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Pediatria.
- Ministério da Educação. (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moderno, A. (1992) *A Comunicação Audiovisual no Processo Didáctico: no Ensino, na Formação Profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moraes, R., Dias, Â., Fiorentini, L. (2006). As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação: as perspectivas de Freire e Bakhtin. *UNIrevista vol 1 nº 3. VIII Congresso Latino-Americano de pesquisadores da comunicação*. Brasil: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Morgado, M. (2000). As crianças e o consumo: Algumas questões de investigação actuais. *Educare Educere nº 9/10 - As Novas Gerações de Estudantes*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco. (p. 9-16).
- Moura, R. (2000). Um olhar crítico sobre as novas tecnologias na educação. *Educare Educere nº 9/10 - As Novas Gerações de Estudantes*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. (2006). Listening to children as a way to reconstruct knowledge about children: Some methodological implications. *European Early Childhood Education Research Journal* Nº 14. (p. 21-31).
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. *Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *Colecção Infância - A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2008). *A Escola Vista pelas Crianças - Colecção Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.; Pinazza, M. (orgs.). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artmed Editora. (p. 13-36).
- Parente, C. (2011). *Educar para os ecrãs*. (Disponível em: <http://culturamidiaeducacao.blogspot.com/2011/03/educar-para-os-ecras.html> - Acedido em 7 de Junho de 2011).

- Pereira, S. (2007). *Por Detrás do Ecrã. Televisão para Crianças em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, S. (2004). *Televisão para Crianças em Portugal. Um Estudo das Ofertas e dos Critérios de Programação*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: IEC - UM.
- Pereira, S. (2003). *As Crianças, a Guerra e os Meios de Comunicação*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Pereira, S. (2001). *Os Desafios Educativos dos Media na Educação de Infância*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Pereira, S. (2000) *Educação para os Media e Cidadania. Cadernos de Educação de Infância nº 56*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância. (p. 27-29).
- Pereira, S. (1998). *A televisão na família: processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Pereira, S. (1997) *Crianças e televisão: uma relação de influências. Cadernos de Educação de Infância nº 44*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância. (p. 14 - 18).
- Pereira, S., Pereira, L., Pinto, M. (2010). *Como TVer*. Minho: EDUMEDIA - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Pinto, M. (1995). *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação. Braga: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.
- Pinto, M., Pereira, S. (1999). *As crianças e os media no pós-25 de Abril: Discursos, percursos e silêncios*. DCILM - Livros e Capítulos de Livros. Braga: Universidade do Minho.
- Pinto, M., Sarmento, M. (coord.). (1999) *Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga: Universidade do Minho.
- Pinto, M. (coord.), Pereira, S., Pereira, L., Ferreira, T. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho: ERC.
- Ponte, C. (1998). *Televisão para Crianças: O direito à diferença*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ponte, C. (1994). *Programação e Produção Televisiva para Crianças: um Estudo de Ofertas RTP 1957-1991*. Tese de Mestrado em Ciências da Comunicação. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova.

- Ponte, J. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (s/d) *Interaccionismo Simbólico: Alguns Desafios*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Programa Media Smart. (s/d). *Para um público esperto, um olhar mais desperto - Módulo 2: A publicidade dirigida a crianças*.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reia-Baptista, V. (s/d). New Environments of Media Exposure. In Carlsson, U., Feilitzen, C. (2005/2006) *In the Service of Young People? Studies and Reflections on Media in Digital Age*. Nordicom: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcast and other powerful Web tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Santos, H. (2010). *Educação de Infância: Espaço Facilitador para o Desenvolvimento de Competências Tecnológicas*. Lisboa: EB1+JI de S. Miguel - Enxara do Bispo.
- Santos, H. (2009). O brincar tecnológico no jardim-de-infância. *Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Santos, M (1991). *Aprender com a Televisão - O Segredo da Rua Sésamo*. Lisboa: TV Guia Editora.
- Schram, W., Lyle, J., Parker, E. (1965), *Television para los Niños*, Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Simões, A. (1998). *Como realizar uma entrevista passo-a-passo*. (Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/ideias/comunica/entrevista.htm> - Acedido em 17 de Junho 2011).
- Sousa, J. *Investigação em educação: novos desafios*. In Estrela, A. & Ferreira, J. (org.). (1997). *Métodos e Técnicas de investigação científica em educação*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. (pp. 661-672) (Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesus Sousa/Publicacoes/5Investigacaoemeducacao.PDF> acedido em 23 de Dezembro 2010)
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudo de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- St. Peters, M., Fitch, M., Huston, A., Wright, J., Eakins, D. (1991). Television and Families: What do Young Children Watch with their Parents? *In Child Development* nº 62. (p. 1409-1423).
- Tavares, C. (2000). *Os Media e a Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- The Kaiser Family Foundation (2011). *The Amazing Media Habits Of 8-18 Year Olds*. (Disponível em: <http://www.businessinsider.com/how-kids-consume-media-2011-4?op=1> - Acedido em 11 de Junho 2011).
- Tomé, V. (2008). CD-Rom "*Vamos Fazer Jornais Escolares*": um Contributo para o Desenvolvimento da Educação para os Média em Portugal. Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação. Lisboa: Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyner, K. (2010). *Media Literacy: New Agendas in Communication*. New York: Routledge.
- UNESCO. (2007). *Un bon départ - Éducation et protection de la petite enfance: Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2007*. UNESCO: Paris.
- UNICEF. (2004). Convenção dos direitos da criança. (Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf Acedido em 18 de Outubro de 2010).
- Voltaire, A. (2006). *A Origem da Comunicação Oral e Escrita*. Disponível em: <http://pt.shvoong.com/humanities/235558-origem-da-comunica%C3%A7%C3%A3o-oral-escrita/#ixzz1NDRyqLZd> - Acedido em 23 Maio de 2011).
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Alfragide: Edições ASA.

Apêndices

- Apêndice A - Resumos de Observação
- Apêndice B - Cartas de pedido de ofícios entregues na secretaria da Escola Superior de Educação
- Apêndice C - Grelha de Observação
- Apêndice D - Guião de Entrevista a crianças
- Apêndice E - Imagens utilizadas durante as entrevistas a crianças
- Apêndice F - Carta de Autorização pedida aos pais
- Apêndice G - Guião de Entrevista a educadoras
- Apêndice H - Tabelas de análise de conteúdo das entrevistas a crianças

Apêndice A - Resumo das Observações

Contexto 1

Rotina Diária

As crianças começam a chegar desde a abertura do Jardim-de-infância, às 7h30m, e desde que chegam até começarem as actividades com as educadoras nas respectivas salas, estão na sala de convívio com a televisão ligada, ou a ver o canal RTP2 ou uma das cassetes de vídeo do jardim-de-infância. As actividades com as educadoras começam às 9h30m/10h, depois de chegarem, fazerem o transporte, recepção das crianças e de as levarem para as respectivas salas.

As actividades ocupam toda a manhã até à hora de almoço, 11h30m. O almoço não tem hora certa para terminar e por isso os que terminam um pouco mais cedo vão para o colchão da sala de convívio ver televisão. Esta está ligada ou na RTP2 (que a esta hora está a passar desenhos animados) ou a reproduzir uma cassette das do jardim-de-infância. Depois chega a hora da sesta, os mais pequenos vão dormir e os da sala dos cinco anos vão para a sala terminar algumas actividades inacabadas ou preparadas pela educadora para aquele tempo, desde a 13h30m até às 15h30m.

Às 15h30m, os mais pequenos acordam e juntam-se à sala dos cinco anos (focada neste estudo) para lanchar, na sala se o tempo não se proporcionar ou no parque se estiver tempo agradável. O tempo que se segue é para brincadeiras livres, pois como todos sabemos são essenciais nesta idade. Durante as brincadeiras os pais vão chegando para vir buscar as crianças, os que ficam até mais tarde vão sempre um pouco para a sala de convívio onde se reúnem no colchão para ver um pouco de televisão e relaxar enquanto esperam pelos pais.

Registos da Observação (notas de campo)

Nota-se que este grupo gosta bastante de assistir a filmes, ou desenhos animados na televisão, até houve uma das meninas que afirmou ser viciada no Disney Channel. Há sempre um dia em que se juntam o grupo dos três/quatro e dos cinco anos para ver um filme. A sexta-feira é esse dia pois algumas das crianças têm natação e, normalmente uma das que não tem, traz um filme para o jardim-de-infância para ver com os colegas. Este dia também é aproveitado pelas educadoras caso queiram mostrar algum filme de interesse para as actividades que têm programadas.

As educadoras afirmam que esta prática é recorrente e quando não acontece as crianças ficam intrigadas pensando que se trata de um castigo. As educadoras utilizam o computador para reproduzir o filme e as crianças ficam bastante envolvidas na actividade, embora haja momentos de distração e desconcentração, pois nota-se que não entendem bem o que estão a ver, mas também não perguntam. Normalmente, o que as faz retomar a atenção é uma alteração de som ou uma chamada de atenção por parte das educadoras.

Estas acompanham as crianças no visionamento do filme e pedem silêncio para que se oiça o que os personagens estão a dizer, caso contrário não vão conseguir perceber o filme. Reagem com paciência aos comentários dos meninos e dão-lhes resposta positiva. Não se nota a chamada de atenção para os conteúdos programáticos, nem para algum objectivo em concreto, isto

também deve acontecer pois foi uma crianças que trouxe o filme e este não é conhecido pelas educadoras.

As crianças enquanto estão a ver o filme antecipam-no e identificam-se com os personagens do mesmo, fazendo comentários como “Eu sou aquele!”. Comentam o que não percebem e as educadoras antes de dar resposta, deixam que tentem encontrar respostas entre si, com pequenos debates improvisados.

Depois de almoço estiveram no colchão da sala de convívio a ver os desenhos animados da RTP2. Pareceram-me bastante desinteressados, pois os desenhos animados não deviam ser os seus preferidos, visto que quando começou outro tipo de desenhos animados todos se envolveram bastante com a televisão. Nesta altura as crianças não fizeram muitos comentários, pois esta é uma exigência das educadoras, que façam silêncio quando estão no colchão.

Durante a tarde não se verificaram actividades com a televisão. As crianças estiveram na sala a trabalhar nos seus cadernos: letras, numeração e algoritmos (soma). São bastante autónomos, trabalhadores e só precisam de ajuda em pequenas coisas que ainda não percebem muito bem ou que ainda não fazem muito bem, estão sempre a corrigir a caligrafia. Nesta altura a única referência à televisão foram as conversas que surgiram entre as crianças, que comentavam o episódio que tinha dado no dia anterior dos vários desenhos animados que vêem.

Quando todas as crianças acordaram foi tempo para lanchar e depois exploraram alguns livros com as respectivas educadoras. As brincadeiras livres tiveram lugar quando todos terminaram o lanche e quando a maior parte das crianças já tinha saído e também as educadoras, os que ficaram foram encaminhados pelas auxiliares para a sala de convívio onde assistiram a filme colocado pela auxiliar e escolhido por uma das crianças pelo bom comportamento mostrado durante o dia.

Contexto 2

Rotina Diária

As crianças começam a chegar desde a abertura do Jardim-de-infância, às 7h30m/8h00m, quando já são um número notável de meninos, estes são separados entre creche e jardim-de-infância, indo uns para uma sala e outros para outra. A sala do jardim-de-infância está equipada com um leitor de DVD e uma televisão. Nesta altura e até começarem as actividades com as educadoras, estão nesta sala com a televisão ligada, ou a ver o canal RTP2 ou um dos DVD's do jardim-de-infância. As actividades com as educadoras começam às 9h00m. Quando chegam levam as crianças para as respectivas salas. Nesta altura começam as actividades com os meninos e estas ocupam toda a manhã até à hora de almoço.

O almoço é às 11h30m. Este não tem hora certa para terminar e por isso os que terminam um pouco mais cedo vão, depois de fazerem a higiene, para a sala brincar nos cantinhos enquanto aguardam a hora da sesta. Neste jardim-de-infância todos os meninos dormem, desde a 12h45m até às 15h00m.

Às 15h00m se tiverem algum trabalho inacabado terminam se não o trabalho é mais lúdico (pintura, modelagem...). Às 16h00m vão lanchar e o tempo que se segue é para brincadeiras livres, pois como todos sabemos são essenciais nesta idade. Durante as brincadeiras os pais vão

chegando para vir buscar as crianças, os que ficam até mais tarde vão sempre um pouco para a mesma sala onde se reuniram de manhã para ver um pouco de televisão e relaxar enquanto esperam pelos pais. A educadora frisou que quando o tempo se proporciona eles não vêem televisão, pois são privilegiadas as brincadeiras no parque exterior.

Registos da Observação

O dia que estive neste jardim-de-infância, começou como é habitual com uma breve conversa no colchão onde a educadora deixou as crianças falarem de temas livres que lhes interesse ou em que tenham surgido dúvidas, estas crianças estão sempre a questionar a educadora. Nesta altura surgiu uma conversa sobre a educadora ter dado uma entrevista que apareceu no telejornal, a qual intrigou as crianças que perguntaram “Como podes estar aqui e ali na televisão ao mesmo tempo?”, ao que a educadora explicou recorrendo ao exemplo das festas de Natal em DVD, às quais assistem sempre depois de acontecer e assim as crianças perceberam que aquilo já tinha acontecido, era passado.

Depois agarrou num tema trazido por uma das crianças e começou a exploração que pretendia, começando a mesma com um jogo de preparação, o que a educadora pretendia era explorar vocabulário e o seu significado: em cima, em baixo, dentro, fora...

Seguiu-se uma ficha de trabalho e a divisão da turma em três partes: 1/2 crianças no computador, e os restantes divididos pela metade uns nos cantinhos e outros a executar a ficha proposta pela educadora. Nos cantinhos as crianças brincam ordeiramente e têm uma percepção muito elevada do que têm que fazer e quando têm que o fazer, estão muito bem ensinados em matéria de ordem. Parece-me que vêem mais sentido no trabalho devido às actividades prévias, pois enquanto estão a fazer a ficha de trabalho estão sempre a recordar o jogo que executaram antes.

Quando todos terminaram a ficha foi tempo de avaliação, “Como avaliam este trabalho? E como é que quem fez o trabalho se avalia?”. Achei esta actividade muito bem desenvolvida, pois o tacto da educadora foi imenso, tentando fazer críticas construtivas às crianças para que estas façam o mesmo consigo e com os colegas. É muito importante para desenvolver o espírito crítico e para que tenham noção do que têm que melhorar.

A manhã é interrompida com a aula de música e nesta o professor utiliza um recurso *media*. Achei bastante interessante, pois o professor trouxe uma música do palhaço, e a música descrevia esse palhaço, mas como me pareceu ele queria que as crianças tivessem a imagem do palhaço clara, e então com o seu telemóvel mostrou um vídeo que tinha a música que ele tinha levado um vídeo do respectivo palhaço a dançar. As crianças ficaram entusiasmadíssimas com a aula de música, tanto que inclusivamente pediram à educadora se podiam ir ao *youtube* (como já é habitual), ver novamente o palhaço.

Durante a observação, em conversa com a educadora, percebi o porquê de algumas das suas opções pedagógicas e o que se fazia no jardim-de-infância. Ela explicou-me o que acontece quando vai ver televisão (filme), com as crianças. A educação pelos *media* é o tipo de educação focada neste estudo, que mais acontece neste jardim-de-infância. Devo dizer que achei que são bastante acompanhados pela educadora, aliás a própria afirma que: “Nunca deixo os meus meninos sozinhos no consumo da televisão, nem do computador, há sempre orientação.” A

verdade é que se pode constatar isso se virmos com a educadora e com as crianças um pouco de televisão. Durante a aula de música (porque alguns meninos não têm esta actividade), fomos ver o filme Mulan da Disney, a educadora senta-se ao pé das crianças e deixa-os fazer os comentários que querem, explicando sempre o que verifica que não percebem. Aproveitou o filme para explicar conceitos abstractos, como a felicidade, coragem, e também o feminino e masculino, pois eles disseram que a Mulan era um herói e ela corrigiu prontamente para a palavra no feminino, heroína e explicou o porquê. Pareceu-me que as crianças se sentem bastante seguras com o acompanhamento feito pela educadora e também mais felizes e envolvidas na actividade.

Ainda em conversa com a educadora percebi o porquê de por vezes estarem a ver televisão sem que seja uma actividade preparada, ela explicou: “As rotinas são muito necessárias no jardim-de-infância e por vezes eles vêem televisão mais para controlo das pessoas que ficam com eles depois de terminarem as actividades, pois são menos pessoas do que durante o dia” (Educadora 2.2).

Apêndice B - Cartas de pedido de ofícios entregues na secretaria da Escola Superior de Educação



Excelentíssima Senhora Directora da Escola
Superior de Educação de Castelo Branco

Castelo Branco, Janeiro 2011

Ana Filipa Gonçalves de Almeida Mota, mestranda do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, vem por este meio solicitar autorização para efectuar, o Relatório Final de Estágio com o título “A Televisão no Jardim-de-Infância: Utilização e Acompanhamento”, no Jardim-de-Infância X (Nome do jardim-de-infância). A sala que pretende estudar na instituição é a da Dra. X (Nome da Educadora).

Irei proceder à realização de entrevistas às educadoras e às crianças e também a observação de rotinas. Posteriormente entregarei uma carta à educadora responsável para que esta possa, em meu nome, pedir autorização aos pais/encarregados de educação para a obtenção de imagens e voz das crianças e informando-os do estudo.

Agradeço a disponibilidade e a ajuda

Com os melhores cumprimentos

Ana Filipa Gonçalves de Almeida Mota

Apêndice C - Grelha de Observação

Observações Importantes	Notas de Observação
Quando é que as crianças vêem televisão? Que tipo de conversas têm acerca da programação? (entre elas e com os adultos?) Que tipo de dúvidas apresentam?	
Actividades relacionadas com o consumo de televisão. Educação pelos <i>media</i> . Educação para os <i>media</i> .	
Objectivos verificáveis da utilização da televisão, no jardim-de-infância.	

Apêndice D - Guião de Entrevista a crianças

Tema:

Perceber a relação das crianças com a televisão tanto no jardim-de-infância como em casa.

Objectivos Gerais:

- ✓ Recolher informação acerca do tempo despendido pelas crianças a ver televisão, tanto no jardim-de-infância como em casa;
- ✓ Perceber se consideram esse tempo excessivo ou reduzido;
- ✓ Saber quais os seus programas de eleição e os que vêem porque são os que os adultos escolhem;
- ✓ Identificar as principais dúvidas que apresentam quando ao conteúdo televisivo e se algum adulto as esclarece;
- ✓ Recolher dados para o nosso trabalho.

Data da realização da entrevista: ____ / ____ / ____

Tempo de duração da entrevista: ____ minutos

Informação sobre as crianças:

Nomes _____

/ _____ Idades

____/____ Jardim-de-Infância _____ Tempo de presença neste jardim-de-infância ____/____ meses/anos (riscar o que não interessa)

Apresentação do entrevistador, informação sobre a entrevista e metodologia utilizada:

Nesta conversa de motivação vou tentar através de um diálogo ganhar a confiança das crianças. Irei dizer-lhes mais uma vez o meu nome e o trabalho que estou a desenvolver e para quê. Nesta conversa, dependendo das suas respostas irei tentar motiva-los para a entrevista.

A entrevista será efectuada com duas crianças para que haja mais interacção e à-vontade por parte das mesmas. Esperamos obter desta forma respostas mais espontâneas e discussões produtivas entre as crianças entrevistadas.

Tempo despendido pelas crianças a ver televisão:

1. Costumam ver televisão?
2. Onde?

3. Conseguem dizer-me quanto tempo mais ou menos vêem televisão por dia?
(especificando quanto tempo vêem no jardim-de-infância e em casa)
4. Aham que esse tempo é muito ou gostavam de ver mais um bocadinho?

Caracterização da tipologia de programas vistos pelas crianças na televisão:

1. (Se as crianças referirem que vêem televisão no jardim-de-infância) Que tipo de programas costumam assistir na televisão aqui?
2. E em casa?
3. São sempre vocês que escolhem o que querem ver?
4. (Se responderem que algumas vezes são os adultos a escolher) Gostam dos programas escolhidos pelos adultos?
5. Que tipo de programas, os adultos escolhem habitualmente?

Principais dúvidas apresentadas em relação ao conteúdo televisivo:

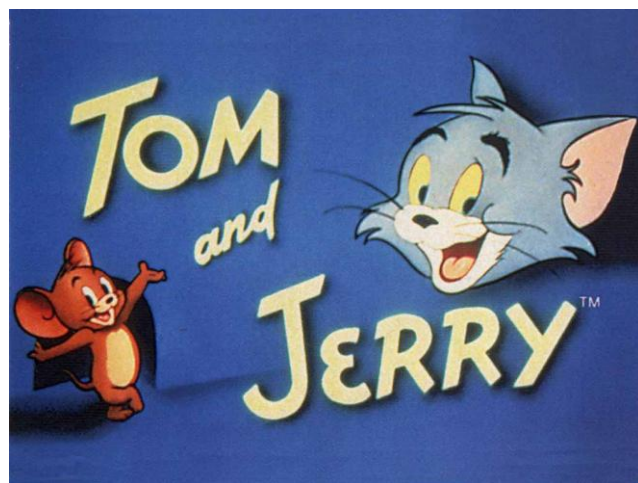
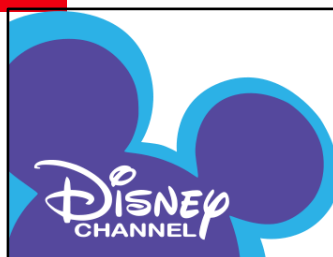
1. Percebem tudo o que vêem na televisão?
2. Quando têm alguma dúvida a quem perguntam?
3. Costumam ouvir algumas conversas sobre programas ou notícias que deram na televisão?
Quem fala sobre isso?
4. As vossas dúvidas são esclarecidas quando perguntam alguma coisa sobre o que vêem na televisão ou sobre as conversas que ouvem?

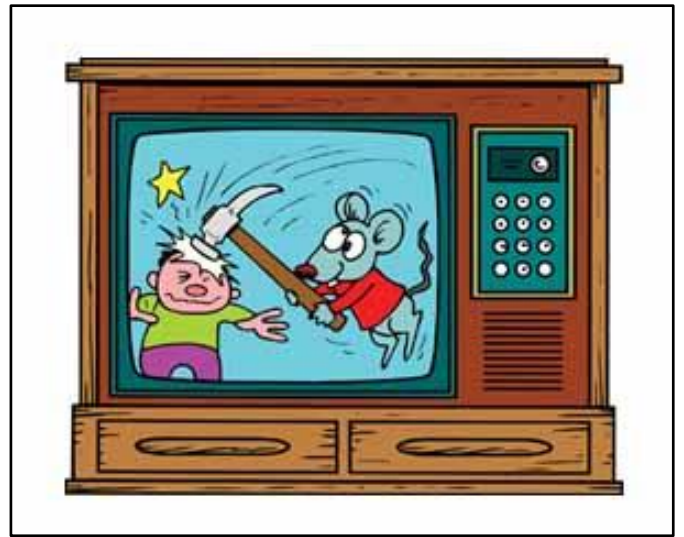
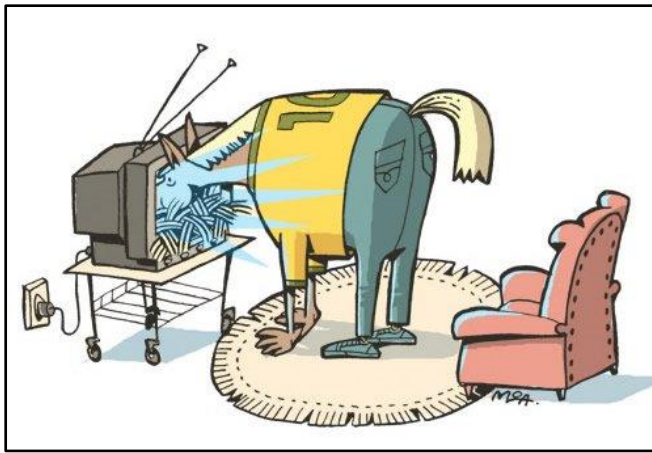
Bloco de perguntas caso verifique que uma das crianças não tem como prática habitual ver televisão:

1. O que achas que dá na televisão? Verias algum desses programas?
2. Costumam ouvir algumas conversas sobre programas ou notícias que deram na televisão?
3. Quem fala sobre isso?
4. Têm alguma dúvida sobre esses assuntos? Perguntas a alguém sobre essas dúvidas?
5. Quando perguntas e te respondem ficas sem dúvidas?
6. Não tens curiosidade ou vontade de ver televisão?

Finalmente, agradecerei às crianças a sua colaboração e preciosa ajuda para o meu estudo.

Apêndice E - Imagens utilizadas durante as entrevistas a crianças





Apêndice F - Carta de Autorização pedida aos pais



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

Castelo Branco, Janeiro 2011

Eu, Ana Filipa Gonçalves de Almeida Mota, mestranda do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, venho por este meio solicitar, a vossos excelentíssimos, autorização para a captação de imagens e de voz dos vossos filhos, a fim de recolher dados para o Relatório Final de Estágio com o título “A Televisão no Jardim-de-Infância: Utilização e Acompanhamento”.

A sala que pretendo estudar na instituição é a da Dra. X (Nome da Educadora), educadora responsável pelas crianças.

Garanto-lhe a total confidencialidade de todas as imagens, conversas e informações pessoais das crianças, que serão utilizadas unicamente para a recolha e tratamento de dados, feita por mim.

Agradeço a disponibilidade e a ajuda

Com os melhores cumprimentos

Ana Filipa Gonçalves de Almeida Mota

Apêndice G - Guião de Entrevista a educadoras

Tema:

Caracterização da opinião do educador relativamente a educação para os *media* no Jardim-de-Infância, mais especificamente na sua sala. A principal fonte de análise será a televisão e o modo como o professor organiza o tempo de consumo televisivo e se este entra nas suas rotinas e opções pedagógicas.

Objectivos Gerais:

- ✓ Caracterizar a educadora e o seu grupo de crianças;
- ✓ Caracterizar a rotina do grupo de crianças;
- ✓ Caracterizar a prática pedagógica da educadora, relativamente a Educação pelos *media* e Educação para os *media*;
- ✓ Identificar que tipo de relação da educadora com a televisão tanto em horário lectivo como em horário não laboral;
- ✓ Recolher informação sobre a utilização da televisão (número de horas, tipo de actividades);
- ✓ Conhecer o plano de formação dos educadores em educação para os *media*;
- ✓ Recolher dados para o nosso trabalho.

Data da realização da entrevista: ____ / ____ / ____

Tempo de duração da entrevista: ____ minutos

Apresentação do entrevistador e informação sobre a entrevista:

Bom dia/boa tarde/boa noite, o meu nome é Ana Mota e estou neste momento a fazer entrevistas para um estudo do Instituto Politécnico de Castelo Branco, mais especificamente para a Escola Superior de Educação.

Este estudo tem como objectivo principal perceber o tipo de utilização que se faz no Jardim-de-Infância da televisão e se esta utilização é tida em conta nas actividades pedagógicas desenvolvidas pela educadora.

Antes de mais gostaria de lhe dizer que os seus dados pessoais, nome, morada, telefone, nunca serão revelados nem registados. Esta entrevista será apenas identificada através de um nº.

Como esta entrevista será mais uma conversa do que um questionário, queria pedir-lhe autorização para a podermos gravar, caso contrário, não vou conseguir registar em papel, tudo o que formos conversando.

Falando um pouco sobre mim...

Tenho 27 anos, sou licenciada no curso de professores de 1º Ciclo e estou a tirar o mestrado em Ensino do Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo é o meu Relatório de Final de Estágio e intitula-se “A Televisão no Jardim-de-Infância: Utilização e Acompanhamento”.

Além deste trabalho, estou a exercer a minha profissão na Associação Educar Reabilitar Incluir Diferenças, com jovens meninas. Faço o desenvolvimento curricular e também o treino para a vida activa e social, para que sejam mais autónomas e possam ter uma vida independente como qualquer adulto.

Podemos agora falar um pouco de si? Começamos então com a sua caracterização. Tudo o que quiser acrescentar não será demais...agradeço desde já a sua disponibilidade e peço a sua autorização para gravar a entrevista, pois deste modo será mais fácil transcrevê-la para poder tirar o maior partido dos dados que me vai fornecer, garantindo-lhe a total confidencialidade dos mesmos.

Caracterização da educadora (entrevistado):

1. Como se chama?
2. Que idade tem?
3. Onde nasceu? Onde vive actualmente?
4. Qual a sua escolaridade e percurso escolar? (descrever detalhadamente, uma das principais informações será se frequentou o jardim-de-infância)
5. Qual o seu estado civil?
6. Tem filhos?
7. Que actividades habitualmente pratica em família?
8. A sua família gosta de ver televisão? Que tipo de programas e a que horas?
9. Há quanto tempo é educadora?

Caracterização do grupo de crianças:

1. O grupo de crianças que tem presentemente já o acompanha há algum tempo?
2. Quais os seu principal centro de interesses? Há alguma actividade em que os note mais envolvidos?
3. Pode caracterizar, de forma sucinta, como é o dia-a-dia das crianças neste jardim-de-infância? (quando chegam quem os recebe, onde esperam pelo educador, a que horas estão em contacto com televisão)
4. Considera que os *media* têm uma importância fulcral na rotina das crianças? É frequente terem conversas sobre informação mediática? (por exemplo que ouvem em casa porque os pais ouviram nas notícias)
5. Normalmente, tem em conta essas conversas para motivar as crianças e levá-las ao conhecimento que pretende?
6. Qual é, na sua opinião, a importância do conhecimento mediático na educação e desenvolvimento curricular no Pré-escolar?

Caracterização da Prática Pedagógica da educadora:

1. Sabe qual a diferença entre Educação pelos *media* e Educação para os *media*? (se não souber o entrevistador deverá explicar a diferença)
2. Considera que na sua prática pedagógica utiliza a Educação pelos *media*?
3. Considera que na sua prática pedagógica faz Educação para os *media*?
4. As crianças vêem televisão enquanto estão no jardim-de-infância?
5. Acompanha-as nessa prática ou há alguma hora laboral em que veja televisão, com ou sem as crianças?
6. (Se a resposta à questão anterior for negativa) Há algum adulto que os acompanhe durante esse tempo?
7. Se sim, esse adulto tem algum tipo de actuação, por exemplo esclarecer dúvidas, ter atenção à qualidade pedagógica dos programas, etc?
8. Costuma ter em atenção o tipo de programas que as crianças vêem?
9. Utiliza esse tempo televisivo para desenvolver algum tipo de actividade? (explicitar que não é preciso ser actividade durante o período em que as crianças vêem televisão, pode ser posterior, como por exemplo falar com as crianças do que viram)
10. Já, em alguma situação, notou ser imprescindível a sua actuação num assunto polémico trazido pelas crianças? Como actuou?

Conhecimento acerca do plano de formação em Educação para os media da educadora:

Visto estes conceitos serem relativamente recentes, estas respostas podem ter ou não respostas satisfatórias. É importante que a educadora fale das suas experiências escolares no âmbito do estudo.

1. Quais foram as suas experiências com educação pelos *media* na escola? (Se teve alguma poderá explicitar de Educação para os *media*.)
2. Algum dos seus educadores utilizou a televisão como meio educativo, ou auxiliar para alguma das suas actividades?
3. Na sua formação profissional teve alguma abordagem à Educação para os *media*?
4. Pode dar-nos a sua opinião acerca da importância da Educação para os *media* na Educação Pré-Escolar?

Por fim, só me resta agradecer a disponibilidade e colaboração prestada. Esta entrevista vai ser um dos grandes focos do meu estudo. Mais uma vez garanto toda a confidencialidade dos seus dados.

Apêndice H - Tabelas de análise de conteúdo das entrevistas a crianças

Categoria: Televisão/ Subcategoria: Frequência; Espaços; Tempo							
Contexto 1				Contexto 2			
1ª Entrevista – C1 e C2	2ª Entrevista – C3 e C4	3ª Entrevista – C5 e C6	4ª Entrevista – C7 e C8	5ª Entrevista – (C9) e (C10)	6ª Entrevista – (C11) e (C12)	7ª Entrevista – (C13) e (C14)	8ª Entrevista – (C15) e (C16)
E - Costumam ver televisão? C1 e C2 - Sim!	E - Vocês costumam ver televisão? C3 e C4 - SIM!!	E - Costumam ver televisão? C5 e C6 - SIM! C6 - Eu, muitas vezes! C6 - Eu vejo o Disney Channel, muita vez!	E - Costumam ver televisão? C8 - Sim... C7 - Eu costume ver muitas vezes! C8 - Eu também...	E - Costumam ver televisão? C10 - Sim!	E - Vocês costumam ver televisão? C11 e C12 - Sim.	E - Vocês costumam ver televisão? C13 e C14 - Sim!	E - Vocês costumam ver televisão? C15 e C16 - Sim!
E – Onde? Na sala? Na sala da vossa casa? (e acenam com a cabeça sim). E aqui no Jardim-de-infância não vêem? C1 e C2 - Sim!	E - Onde? C3 e C4 - Na sala! E - Na sala da vossa casa! E aqui no Jardim-de-infância? C3 e C4 - Sim. C3 - Nós todos gostamos... quer dizer eles é que sabem da vida deles e sabem se gostam ou não de televisão. Eu gosto! E - E vocês costumam pedir à Vossa educadora para ver televisão? C3 - Não só que ela é que... C4 - Nós costumamos pedir para ela por as cassetes! E - Então pedem para ver televisão? C3 - Sim	E - Onde é que costumam ver televisão? C5 e C6 - Em casa! C6 - e às vezes também vejo em outros sítios, nas casas das pessoas... E - Aqui no Jardim-de-infância, não vêem televisão? C5 e C6 - Sim! C5 - Quando acabamos de comer!	E - E aqui no Jardim-de-infância nunca vêem televisão? C7 - Sim. C8 - Muitas vezes! C7 - E vemos muitos filmes. C8 - Só que eu vejo mais em casa do que aqui no Jardim-de-infância. C7 - Eu também vejo. (mais em casa do que no Jardim-de-infância).	E - Costumam ver televisão onde? Aqui ou em casa? C10 - Aqui e em casa. C9 - Aqui na escola só há duas televisões. Na sala dos três anos e na sala aqui mais perto. C9 - Eu tenho uma televisão no quarto, na sala e na cozinha... tenho três.	E - Onde? Em casa, aqui no infantário, na casa dos avós? Onde é que vocês costumam ver? C12 - Vejo em casa, na casa dos meus avós e aqui na escola. C11 - Eu vejo em casa da minha avó, em casa e aqui também.	E - Onde? Aqui ou em casa, ou na casa dos avós, no café ou em outros sítios? C14 - Eu vejo na casa da minha avó e também em minha casa. C13 - Eu vejo em minha casa da avó e em minha casa. E - Nunca costumam ver televisão aqui no infantário? C14 - Sim vemos. C13 - Sim.	E - O que eu estava a perguntar quando vos perguntei onde viam televisão, foi se viam televisão aqui no jardim-de-infância, em casa, onde é que costumam ver televisão? C15 - Eu sei onde é que vejo. Eu vejo na minha casa o Mickey e o Panda. E - E tu Marco? C15 - Na minha casa há lá muitos canais... dá Morangos com Açúcar que a minha mana gosta. E - E tu também vês? C15 - Não, eu não gosto!
E - Conseguem dizer-me quando é que vêem televisão durante o dia? Por exemplo, se vêem televisão de manhã, antes de saírem de casa, quando é que vêem televisão aqui no Jardim-de-infância, se vêem televisão à hora de almoço aqui no Jardim-de-infância, conseguem dizer-me, mais ou menos? C1 - Eu aqui no Jardim-de-infância depois de almoço vou ver televisão, lá em casa quando chego a casa vou ver televisão, quando é fim-de-semana vejo televisão de manhã e depois vou brincar um bocadinho e depois vejo um bocadinho de televisão. E quando acordo nos dias de escola, de manhã, vou sempre ver televisão.		E - Conseguem-me dizer durante o dia quando é que vêem televisão? C6 - Eu não sei vejo todos os dias. Eu vi um dia todo o dia bonecos, até à noite! Só a mãe é que viu um bocadinho.	E - Conseguem dizer-me quando é que vêem televisão durante o dia? Por exemplo se vêem de manhã, à hora de almoço... C7 - Eu vejo todos os dias. C8 - Eu quando chego da escola, ligo a luz da minha casa e ligo a televisão.	E - Vocês conseguem dizer-me, mais ou menos, quando é que vêem televisão por dia? C9 - Todos os dias! Todos, todos, todos...	E - Conseguem dizer-me durante o dia, quando é que vêem televisão? De manhã, à hora de almoço, à tarde, à noite? C12 - Eu costume ver de manhã quando venho para a escola, mas quando estou de folga...		C16 - Quando está de dia eu vejo muito tempo bonecos, quando está de noite a mãe não me deixa ver, porque temos de ir para a cama! C15 - Eu já vi muito tempo de CD's, eu pus alguns.
E - Olha digam-me uma coisa, vocês acham que o tempo que vêem televisão é suficiente, ou seja, vocês ficam satisfeitos com o tempo que vêem televisão ou gostavam de ver mais tempo? C1 - Eu gostava de ver mais... E não vêem porquê? C1 - Porque temos que fazer outras coisas. E - E tu Bianca, porque é que não vês mais tempo? C2 - Porque lá em casa os meus pais não deixam.	E - Vocês acham que o tempo que vêem televisão vos deixa satisfeitos ou gostavam de ver ainda mais televisão? C3 e C4 - Gostávamos de ver ainda mais televisão! E - E porque é que não vêem? C4 - Porque os pais não deixam.	E - Ficam satisfeitos com o tempo que vêem televisão ou gostavam de ver mais? C5 - Mais! C6 - Ficamos satisfeitos. E - Luís, não vês mais porquê? C5 - Porque a minha mãe não me deixa. C6 - Eu pergunto ao pai e à mãe e eles deixam-me ver tudo quanto eu quero.	E - Vocês ficam satisfeitos com o tempo de televisão que vêem por dia ou gostavam de ver mais? C8 - Eu fico satisfeita! C7 - Eu gostava de ver mais. E – Roberto, gostavas de ver mais e não vês porquê? C7 - Porque a minha mãe não me deixa e o meu pai... C8 - A minha mãe deixa-me ver o que eu quiser!	E - Acham que vêem tempo suficiente de televisão? Ou gostavam de ver mais? Ou menos? C9 - Eu gosto muito. C10 - Eu gostava de ver mais...	E - Olha e digam-me vocês acham que vêem tempo suficiente de televisão ou gostavam de ver mais? C12 - Eu queria ver mais tempo. C11 - Eu também. E - Então e porque é que não vêem? C11 - Porque tenho que dormir, trabalhar e ir para a varanda... C12 - Porque o meu pai às vezes chega do trabalho primeiro que eu e depois ele vê televisão e eu não vejo.	E - Então vocês vêem estes programas todos, e digam-me vocês gostavam de estar a ver mais tempo ou acham que o tempo que vêem é suficiente? C14 - Eu queria ver muito tempo. C13 - Eu também. E - E não vêem porquê? C14 - Eu vejo! E - Então o tempo que vês achas que está bom? C14 - Sim está bom!	E - Vocês gostavam de ver mais tempo de televisão? C15 - Sim...mas há coisas que assustam!

Categoria: Televisão/ Subcategoria: Programas							
Contexto 1				Contexto 2			
1ª Entrevista – C1 e C2	2ª Entrevista – C3 e C4	3ª Entrevista – C5 e C6	4ª Entrevista – C7 e C8	5ª Entrevista – (C9) e (C10)	6ª Entrevista – (C11) e (C12)	7ª Entrevista – (C13) e (C14)	8ª Entrevista – (C15) e (C16)
<p>E - O que é que vocês costumam ver aqui? C1 e C2 - Os dinossauros com os comboios!</p> <p>E - Que tipo de programas é que vocês costumam ver, por exemplo em casa? C1 - Martim Manhã! E - Costumas ver este menino aqui! (mostrando a imagem do Martim Manhã) C1 - E o Ruca! (resposta dada depois de verificar que ali também estava a imagem do Ruca) E - Não me digas que estes aqui também? (e mostro algumas imagens de desenhos animados mais vistos, as crianças acenam com a cabeça que sim e ficam animadas por verem as imagens) C1 - Eu tenho um DVD deste! Vi-o ontem à noite!</p> <p>E - então o que vocês costumam ver nesta televisão... C1 - Este, este, este... E - Diz os nomes, para ficar registado. C1 - Este é o Martim Manhã, este é o Noody, este é o Ruca, este é Pocoyo e este é... (não se lembra)</p> <p>E - Ah também aqui estão as notícias! (mostrando a imagem das notícias). C1 - Eu também vejo! C2 - O meu pai vê notícias!</p> <p>E - E tu Bianca o que costumas ver na televisão? C2 - As Winks. C1 - Ah, eu também vejo o Batman, de manhã! C2 - Eu vejo o Disney Channel e o Fenício Fird. C1 - Eu também!</p> <p>C1 - Também vejo futebol!</p>	<p>E - Que tipo de programas é que vocês costumam ver? (mostro as imagens) (as crianças reconhecem-nas e dizem o nome de todas) E - Vocês vêem estes todos? C3 e C4 - Sim. C3 - Mas eu não vejo este! (referindo-se às notícias) E - E tu, as notícias? C4 - Humm...Não! C3 - Só às vezes é que eu vejo as notícias, quando me apetece!</p> <p>E - E destes canais quais é que vocês gostam de ver? C3 - Eu gosto do Disney Channel e do Panda...Gosto de todos!</p> <p>E - então e as coisas que dão no AXN... C4 - onde é que dá a Lua Vermelha? E - Na Sic! C4 - Então gosto deste (Sic) e dos dos desenhos animados!</p>	<p>E - Vamos passar aos tipos de programas que vocês vêem...(Imagens dos programas) C5 e C6 - Eu vejo o Martim Manhã! C5 - Eu vejo o Tom and Jerry, umas vezes em casa, outras aqui no Jardim-de-infância.</p> <p>C6 - Eu não vejo isto... E - O que é isso Maria? C5 e C6 - É as notícias!</p> <p>E - Há coisas que dão na televisão que vos dão medo, vocês ficam assustados? C5 - Com algumas coisas não ficamos...</p> <p>E - Destes canais quais é que vocês gostam? C5 - DISNEY CHANNEL!!!! PANDA, PANDA!!!! Mas eu também gosto da Sic e da 1! E - O que costumas ver no Disney Channel? C5 - Fenício Fird, Cusco, Lilo and Stitch e mais coisas... C6 - E as Espias! C5 - Oh Maria que nojento! C6 - Eu gosto das Espias! E - O que é as Espias? Eu não sei? C5 - São 3! C6 - As Espias, espiam os maus.</p> <p>C5 - Olha este dá coisas de muito terror! (AXN)</p> <p>C6 - Mas eu posso dizer o que é que eu gosto? E - Claro que sim! C6 - Gosto do Disney, Panda e do canal 2, Só que não temos aqui a Sic K!</p> <p>C6 - Pronto, no Disney eu gosto de ver: As Espias, A Candance, O Fenício Fird e gosto daquele...</p>	<p>E - Que tipo de programas é que vocês costumam ver aqui no Jardim-de-infância? C8 - O canal 2! C7 - E também costumamos ver os dinossauros! C8 - Mas isso é no canal 2!</p> <p>E - Vou-vos mostrar algumas imagens de programas para me dizerem o que costumam ver aqui no Jardim-de-infância. C7 - Olha eu posso-te dizer...vejo o Noddy, vejo o Tom and Jerry, eu não vejo o Ruca! Mais nada! C8 - Eu não vejo nada destes bonecos!</p> <p>E - Então Isabel que bonecos costumas ver? C8 - Vejo o Jim Jam, e no Jim Jam não são estes!</p> <p>E - E as notícias costumam ver? C7 - Eu Não! C8 - O meu pai costuma ver, mas eu nunca...prrr (gesto de quem não gosta). C7 – Ah, eu também vejo isto às vezes com o meu pai!</p> <p>E - Que programas costumam ver nesses canais? C7 - Eu vejo no Disney o Fenício Fird e As Espias... e no Panda Ratwils, o Naruto, os carros de corrida...</p>	<p>E - Já que estamos a falar de canais vamos ver aqui estes canais. (mostro as imagens dos canais) Destes canais quais é que vocês vêem? C8 - O canal 2! C7 - E gosto muito do Disney Channel e da RTP2, olha este aqui é dos meus pais (TVI). Olha tu não tens uma coisa que tenha aqui a Sic K?</p> <p>E - Então e este canal e este (AXN e FOX)? C9 - Estes também são dos meus pais!</p> <p>E - E que programas é que vocês costumam ver? Aposto que vocês vêem este (notícias)? C9 - Eu não sei qual é este, mas é na RTP1. C10 - Eu sei, é um senhor da televisão que chama-se... E - É as notícias não é? C10 - É. E - Pronto vocês não vêem isso, mas é isto que costumam ver na televisão? (imagens dos desenhos animados) C9 e C10 (olham para as imagens excitados) - sim eu vejo, eu vejo... C9 - Eu tenho três DVD's destes (Noddy). C10 - Eu também tenho! E - Olha aqui o Tom and Jerry... C9 - Eu não tenho este canal (o do Tom anda Jerry). Mas vejo o Martim Manhã, ele transforma-se. C10 - olha eu gosto de ver estes (Pocoyo e Ruca).</p>	<p>E - Vejam lá, destes canais quais é que vocês costumam ver? C11 - Olha, eu costume ver este (Panda). C12 - Olha quando está a dar bonecos eu vejo este (RTP2) e eu gosto mais deste canal que é o Panda. C11 - Quando eu acordo gosto mais do Disney Channel. C12 - Nos dias de folga a minha irmã vê este canal comigo (Disney Channel).</p> <p>E - Que programas é que vocês gosta de ver na televisão? C11 - Eu gosto de Pokemons, Tom and Jerry e tenho o DVD do Ruca. C12 - Eu gosto... do Pocoyo, do Tom and Jerry, do Noddy, do Martin e do Ruca.</p> <p>E - São vocês que costumam escolher os programas que vêm nada televisão? C11 - Eu mudo quando eu quiser. C12 - Quando o meu pai não está em casa eu mudo para o Panda. E quando o pai está em casa tenho que ver os programas que ele vê. E - E tu gostas dos programas que ele vê? C12 - Não! Quando ele está a ver o AXN eu vou brincar ou ver um filme no computador. C11 - Mas eu gosto.</p>	<p>E - Então vamos ver antes as fotografias dos desenhos animados para ver se vocês reconhecem algum? C14 - Olha a Rosita! C13 - Eu gosto de ver este e este (Noddy e Pocoyo) e o gato e o rato. C14 - Eu conheço o Martim Manhã.</p>	<p>E - Onde? C15 - Eu gosto de ver da Sic K, é onde dá os Gormitis! C16 - Eu gosto de ver no Mickey e no Panda.</p> <p>E - Destes desenhos animados quais é que vocês costumam ver...? C15 - Eu gosto de ver o Pikachu. C16 - Eu gosto de ver o Martim Manhã. Eu gosto de ver todos!</p>
<p>E - Podem dizer-me uma coisa, são sempre vocês que escolhem o que vêm na televisão? C1 e C2 - Não! E - Quem é que escolhe? C1 - O pai e a mãe e a mana! E - E aqui, no Jardim-de-infância? C1 - A Educadora... E - Não são vocês que escolhem! E vocês gostam dos programas que a Educadora escolhe? Dos programas que o pai e a mãe escolhem? C1 - Sim! E - E em tua casa, Bianca, quem é que escolhe normalmente o que tu vês na televisão? C2 - Sou eu! E - Ah, muito bem e aqui no infantário? C2 - É a Educadora!</p>	<p>C3 - ...e às vezes nós escolhemos o que queremos! E - então são vocês que escolhem os programas? C3 - Às vezes! E - Uma vez é a Educadora que escolhe os programas outras vezes são vocês? É isso? C3 e C4 - Sim!</p> <p>E - E em casa quem é que escolhe o que vêem? C3 - Em casa sou sempre eu que escolho! C4 - Eu já sei ligar a minha televisão! O meu pai vê televisão no quarto dele. E - E tu ficas na sala, então apoderas-te do sofá? C4 - Sim. C3 - O meu pai todo o dia passa a ver</p>	<p>E - o Luís estava a dizer que viam televisão a seguir ao almoço... C5 - Mas não somos nós que mandamos são elas, as professoras. E - Então são elas que escolhem os programas? C5 - Não de manhã quando não está a dar nada na 2 põem uma cassette. C6 - E às vezes escolhem-nos a nós para irmos lá (escolher a cassette). C5 - Lá? Nós não vamos lá ao pé delas... C6 - Às vezes dizemos do colchão, outras vamos lá ao pé delas! E - Então vocês escolhem às vezes, outras vezes são as professoras que escolhem, é isso? C5 e C6 - Sim!</p> <p>E - Em casa, quem é que escolhe o que se vê na televisão?</p>	<p>E - Digam-me, quem é que escolhe os programas que vocês vêem? C7 - Sou eu! Eu e o meu mano. C8 - Eu é que escolho o que quero ver, só que o 3 é a minha mãe, ela está sempre a por no 3, só que eu também gosto de ver no 3, da Sic!</p> <p>E - Então umas vezes são vocês que escolhem os programas e outras vezes são os adultos? C8 - Sim. C7 - Eu e o Daniel (irmão) somos sempre, mas quando o pai quer ver alguma coisa importante é ele a mudar!</p>	<p>E - São sempre vocês que escolhem o que vêm na televisão? Ou às vezes são os pais? C9 - Não sou sempre eu! Eu agora consigo por a Sic K, quando era bebé não!</p>	<p>E - E os outros programas que pai costuma ver? Por exemplo os pais costumam ver notícias? C11 e C12 - Sim! C12 - E o meu pai também costuma ver o AXN.</p>	<p>E - São sempre vocês que escolhem o que vêm na televisão? C14 - Não é a minha mãe e o meu pai. Eu escolho os desenhos animados que eu gosto muito bonitos, eu digo: “mamã quero aqueles!” e ela põe. C13 - Sou eu que escolho!</p>	<p>E - E são sempre vocês que escolhem os programas que vêm na televisão? C15 e C16 - Sim!</p>

Categoria: Televisão/ Subcategoria: Programas							
Contexto 1				Contexto 2			
1ª Entrevista – C1 e C2	2ª Entrevista – C3 e C4	3ª Entrevista – C5 e C6	4ª Entrevista – C7 e C8	5ª Entrevista – (C9) e (C10)	6ª Entrevista – (C11) e (C12)	7ª Entrevista – (C13) e (C14)	8ª Entrevista – (C15) e (C16)
	a televisão! Às vezes... aliás à noite ainda está interessado no futebol.	C5 - Somos nós que escolhemos. C6 - Os pais não escolhem...às vezes!					
E - Digam-me uma coisa, vocês gostam dos programas que os adultos escolhem? C1 - Eu gosto! E - E tu, Bianca? C2 - Também. E - Então quando o pai muda para o telejornal vocês ficam super felizes? C1 - (acena com a cabeça que sim) eu também gosto de ver filmes com o meu pai! C2 - Sim, gosto de ver. (influenciada)	E - Uma última pergunta, gostam dos programas escolhidos pelos adultos? C3 - Eu não! E - Então quando são os adultos a escolher o programa vocês apanham uma seca, é isso? C3 e C4 - Sim!		E - Vocês gostam dos programas que são escolhidos pelos adultos? C8 - Eu gosto muito... a minha mãe põe num canal dum carro que fala e que ajuda um menino e eu gosto muito! E também gosto quando a minha mãe põe no 3 porque há lá uma novela chamada Malucos do Riso e outra chamada Laços de Sangue! E - Então vocês gostam dos programas que os adultos escolhem? C7 e C8 - Sim! E - Porquê? C8 - Porque a minha mãe e o meu pai sabem quais os programas que eu mais gosto! C7 - O meu pai não sabe se eu gosto dos programas ou se não gosto!		E - Ele está a ver os canais que ele gosta, é isso? E tu gostas dos programas que ele escolhe? C12 - Não, não gosto. E - E tu Ernesto costumas ver os programas que os teus pais vêem? C11 - Sim, Futebol. E - E gostas? C11 - Sim. C12 - Eu também gosto do futebol.	E - Os adultos costumam ver estas coisas... C14 - As notícias! E - Vocês gostam dos programas que os adultos escolhem? C13 e C14 - Não!	E - Vocês não gostam dos programas que os adultos escolhem? Os vossos pais costumam ver este aqui (as notícias)? C15 e C16 - Sim! C15 - Mas eu não gosto! C16 - Eu gosto, porque as notícias são importantes. E - São importantes porquê, querida? C16 - Porque são importantes.
E - Há coisas que não gostamos na televisão? C1 - Há! Tipo quando eu estou a ver filmes com o meu pai eles são assustadores e eu não gosto! E - São assustadores porquê? C1 - E depois choro, porque estou com medo! E - E tu Bianca, há coisas na televisão que tu não gostas? C2 - Há! Os programas que o meu pai gosta! C1 - Eu gosto! (referindo-se aos programas escolhidos pelos pais).	C3 - Eu gostava mais daquela parte de entrar para a televisão. E - Porquê? C3 - Para entrar nos bonecos e todos me verem! E - Gostavas de conhecer os bonecos da televisão? C3 - Sim, gostava...mas eu já conheço os do Canal Panda e do Disney Channel e da Sic K.		E - Porque é que gostas de ver televisão com os pais, Isabel? C8 - Gosto de ver televisão com os meus pais porque eles conversam de muitas coisinhas importantes. E estão-me a dar mimosinhos. C7 - Oh Ana, aquilo está a filmar e depois vamos aparecer na televisão? E - Vão aparecer na minha televisão, sim! C8 - Ai, Meu Deus! C7 - E na nossa? C8 - Vamos ser estrelas? E - Porquê vocês gostavam de ser estrelas? C7 e C8 - Sim! C8 - Eu gostava muito!				

Categoria: Televisão/ Subcategoria: Transparência							
Contexto 1				Contexto 2			
1ª Entrevista – C1 e C2	2ª Entrevista – C3 e C4	3ª Entrevista – C5 e C6	4ª Entrevista – C7 e C8	5ª Entrevista – (C9) e (C10)	6ª Entrevista – (C11) e (C12)	7ª Entrevista – (C13) e (C14)	8ª Entrevista – (C15) e (C16)
<p>E - Vocês alguma vez têm dúvidas sobre as coisas que aparecem na televisão? C1 e C2 - Sim! E - Podem dar-me um exemplo? C1 - (depois de pensar...) Eu não tenho!</p> <p>E - Vocês sabem sempre na televisão cada vez que as coisas são falsas ou verdadeira? C1 - Sim! Agora já gosto de ver filmes porque o meu pai diz que é tinta só...</p> <p>E - Então tu perguntas-te ao teu pai! Tiveste uma dúvida? (a criança acena com a cabeça que sim). Digam-me lá quando vocês põem as dúvidas e os adultos vos respondem as dúvidas desaparecem? (crianças acenam com a cabeça que sim). E quando há aqueles desenhos animados...por exemplo, este (Tom and Jerry), o Tom põe o Jerry no forno...</p> <p>C1 - Isso é a brincar... porque o forno é de brincar...porque dá na televisão! E as coisas que dão na televisão não existem! E - O que é que tu achas, Bianca? C2 - Eu também acho que não existem. (resposta influenciada)</p>	<p>E - Digam-me têm alguma dúvida sobre as coisas que aparecem na televisão? C3 - Eu tenho uma dúvida...às vezes eu fico nervoso porque não quero ver...certos desenhos animados! E - Mas qual é a tua dúvida? Percebem tudo o que aparece na televisão? Ou tudo o que dizem nas notícias? C3 e C4 - Sim... (as imagens funcionaram como distratores) E - então não perguntam nada nem aos pais nem à Educadora? C3 - Às vezes só perguntamos se podemos ir fazer chichi.</p> <p>E - E imaginando que vos surge alguma dúvida, a quem é que vocês perguntam? C3 - Eu às vezes não percebo o que dá nas notícias e pergunto ao meu pai e à minha mãe. C4 - Pergunto à minha mãe! E - E aqui à Educadora não perguntam? (as crianças acenam com a cabeça que não) C3 - Não sabemos se perguntamos.</p> <p>E - Depois de perguntarem, a dúvida desaparece? C4 - Não! Porque não lhe tiramos...às vezes eles dizem não outras vezes dizem sim.</p>	<p>E - Percebem tudo o que aparece nas notícias? C5 e C6 - Mais ou menos...</p> <p>E - Quando têm alguma dúvida sobre o que dá nas notícias perguntam a alguém? C5 e C6 - Não!</p> <p>E - Mas tu percebes tudo o que aparece nos programas, Maria? C6 - Não percebo mas também não vejo. Nunca vi.</p> <p>E - Então vocês percebem tudo o que vêem na televisão? C6 - Sim. C5 - Não às vezes não.</p> <p>E - E a quem perguntas? C5 - A ninguém. E - E não tiras as tuas dúvidas com a Educadora porquê? Ela é tua professora! C5 - Porque os desenhos animados em que tenho dúvidas não dão no Jardim-de-infância, dá em casa! Aqui só vemos o Tom and Jerry mais nada!</p> <p>E - E aquelas que vos assustam, falam com alguém sobre isso? C5 - Eu falei uma vez com a minha mãe. Era um boneco que saiu da casa-de-banho e depois era mau! C6 - Mas eu nunca... E - E depois de falares com a mãe, esse susto desapareceu? C5 - NUNCA! Nunca desapareceu...uma vez desapareceu e eu esqueci-me montes de dias, mas depois de uns dias comecei a lembrar-me.</p>	<p>E - Olha vocês percebem tudo o que aparece na televisão ou às vezes têm dúvidas? C8 - Eu tenho dúvidas porque o carro que fala só diz coisas em inglês, só que os da Sic não falam... só que eu não percebo é o jornal, não percebo nada! E - Não percebes nada! E não perguntas a ninguém? C8 - Não! C7 - Eu percebo! Às vezes ele diz...hummm...também não percebo! C8 - Eu uma vez ouvi ele a dizer: quatro meninas que morreram e duas que se perderam... C7 - E também fala sobre o futebol...</p> <p>E - E vocês percebem essas coisa de que me falaram? C7 - Eu percebo! C8 - Então diz lá que eu não percebo nada disso! E - Explica lá à Isabel, Roberto consegues explicar? C7 - Não consigo explicar tudo...</p> <p>E - Então se não têm dúvidas, vocês nunca perguntam nada nem aos vossos pais nem à Educadora? C7 e C8 - Sim...Não... C8 - O meu pai chama-me esperta!</p> <p>E - Só uma ultima pergunta...vocês costumam falar com os pais ou com a Educadora sobre o que dá na televisão? C8 - Não só com os amigos! E - E quando falam com os amigos... C7 - Temos castigo... E - Castigo? Porquê? C8 - Porque nós não podemos falar no colchão! E - Então não falam enquanto estão a ver televisão, é isso? C7 - Mas em casa podemos!</p>	<p>E - Olha vocês costumam ter dúvidas sobre o que vêem na televisão? C9 e C10 - Sim! E - E perguntam a quem? C9 - À minha mãe, ao meu pai, ao meu tio. E - E nunca perguntam nada à vossa educadora? C9 - Sim, claro que sim!</p> <p>E - Só uma última coisa... quando vocês têm dúvidas e perguntam a um adulto e ele vos explica, vocês ficam sem dúvidas? C9 e C10 - Sim.</p>	<p>E - Costumam ter dúvidas sobre o que aparece na televisão? C11 - Eu sim! E pergunto ao meu pai. C12 - Sim, pergunto a quem está a ver as notícias, ou à mana, ou à mãe ou ao pai.</p> <p>E - E aqui no infantário têm dúvidas sobre o que dá na televisão? C11 e C12 - Sim, mas perguntamos à Educadora! C11 - Aqui quando vamos almoçar vamos ver televisão!</p>	<p>E - Às vezes têm dúvidas sobre a televisão? C14 - Sim...</p> <p>E - Vocês costumam ter dúvidas sobre as coisas que dão na televisão? Costumam fazer perguntas sobre os programas de televisão? C13 e C14 - Não!</p>	<p>E - E nunca tens dúvidas sobre o que acontece nas notícias, ou às vezes ficas assim um bocadinho baralhada? C16 - Um bocadinho baralhada...</p> <p>E - E depois fazes perguntas ao pai, ou à mãe ou à Educadora para deixares de ficar baralhada? C16 - (acena com a cabeça que sim)</p> <p>E - Às vezes ficas um bocadinho confuso com o que dá na televisão? C15 - Não! Mas aquele que tem uns robots assusta-me, eu já vi uma vez e assustou-me!</p>
<p>E - O que é que vocês acham que sai da televisão? Por exemplo, nós podemos ir para dentro da televisão? C1 e C2 - NÃO!!! E - Eu não posso ir para dentro da televisão? C1 e C2 - NÃO!!! E - E tu? C1 e C2 - NÃO!! E - E tu? C1 e C2 - Não... E - Mas eu estou-vos a gravar com a câmara e se eu puser na televisão? Não estamos dentro da televisão? C1 - Estamos! E - Então se calhar podemos ir para lá? (crianças acenam com a cabeça que sim) C1 - Pois...mas não podemos sair da televisão quando estamos lá dentro!</p>	<p>E - Vocês percebem tudo o que se passa na televisão. Mas eu tenho algumas dúvidas...por exemplo, nós podemos entrar para dentro da televisão? (imagem do Burro que entra para a televisão) C3 e C4 - Não! C3 - Não conseguimos... E - Eu estou a gravar-vos com aquela câmara e depois meto-vos na minha televisão... C3 - Aiii! Assim como o burro está não dá é só se gravarmos com uma câmara.</p> <p>E - O que é que sai da televisão? C3 - Nada! Só se vêem bonecos e não sai nada! C4 - só sai se lhes tirarmos fotografias!</p>	<p>E - Olha sai alguma coisa da televisão? C5 e C6 - Não! C6 - Não eu nunca vi! (tapa o olhos com as mãos) E - Então as pessoas estão presas na televisão? C5 - Não! São as pessoas que fazem o filme! E - Com uma coisa igual aquela? (aponto para a câmara) C5 - Sim!</p> <p>E - E digam-me, nós podemos entrar para dentro da televisão? C5 e C6 - Não! C6 - Não conseguimos porque tem lá o vidro! E - Então e se partirmos o vidro? C5 - Estragamos...</p>	<p>E - O que é que sai da televisão? Sai alguma coisa lá de dentro? C8 - Não! (pânico) Nunca vi! É impossível!</p> <p>E - E entrar para a televisão? Podemos entrar para a televisão? C7 e C8 - (risos) Não não!! C8 - Eu Não quero!</p>	<p>E - O que é que sai da televisão? C9 - No cinema é que saem as coisas da televisão (3D). borbulhas... e todas as coisas. A televisão do cinema é assim tão grande, grande, grande...</p> <p>E - Vocês acham que é possível irmos para dentro da televisão? C9 - Como é que se vai para dentro da televisão? Tem que se partir o espelho... E - Isso não pode ser, temos que filmar com uma câmara destas e depois pôr na televisão.</p>		<p>E - Por exemplo, vamos ver... o que é que sai da televisão? C14 - Bonecos! E - Para vocês é bonecos e para os adultos é o quê? C13 - Notícias.</p> <p>E - E como é que nós podemos entrar na televisão? É assim como o burro está a fazer? (imagem do burro a entrar pelo vidro da televisão) C13 e C14 - Não. E - Temos que gravar assim com uma câmara igual a esta e depois por na televisão e assim é possível entrar na televisão. C14 - Eu queria entrar dentro da televisão... E - Vais entrar na minha querida não te preocupes. C13 - O meu pai tem uma máquina daquelas, só que ele não tem aquelas coisas (o tripé).</p>	<p>E - Como é que nós entramos para dentro da televisão? É assim como esse burro está a fazer? C15 - Não. C16 - Não é a estragar a televisão! E - Ah assim estraga a televisão...então como fazemos? C15 - Assim apanhamos um choque eléctrico. E - Então mas se queremos entrar para dentro da televisão como é que fazemos? C16 - Entramos assim... (como está na imagem) C15 - Mas podemos apanhar um choque eléctrico! E - Não é assim que se entra para a televisão... como se faz é: grava-se com um câmara igual a esta para um DVD, depois põe-se no leitor de DVD e aparecemos na televisão, vocês querem aparecer na minha televisão?</p>

Categoria: Televisão/ Subcategoria: Transparência							
Contexto 1				Contexto 2			
1ª Entrevista – C1 e C2	2ª Entrevista – C3 e C4	3ª Entrevista – C5 e C6	4ª Entrevista – C7 e C8	5ª Entrevista – (C9) e (C10)	6ª Entrevista – (C11) e (C12)	7ª Entrevista – (C13) e (C14)	8ª Entrevista – (C15) e (C16)
						C14 - Mas depois como é que eu saio da tua televisão? E - Eu vou-te lá por e depois tu apareces lá! C14 - Mas como é que eu saio da televisão se tu vais-me lá por? E - Eu vou-te lá por porque gravei-te com esta câmara, depois vou meter num DVD e depois com esse DVD... vocês sabem, põe-se no leitor de DVD carrega-se no Play e vejo-te na televisão. C14 - Mas como é que tu tiras-me de lá? E - Eu estou a gravar a tua imagem numa cassete. C14 - Eu não quero ir lá para dentro! (receosa) C13 - Eu também não!	(crianças entusiasmadas acenam com a cabeça que sim) C16 - Eu gostava de ir para a televisão, eu nunca fui porque o meu pai e a minha mãe não deixam. E - O teu pai e a tua mãe não deixam, mas para a minha televisão eles deixam-te ir que eles assinaram a autorização! C15 - Eu também queria ir! C16 - Quando eu tive três anos eles nunca me deixaram ir, só quando quatro anos ou cinco ou seis. C15 - Eles vão deixar mas não é agora!
E - Olha este...(repara na imagem em que está um menino a ver televisão, mas cobre os olhos com as mãos) O que é que vocês acham que este menino está a fazer? C2 - Ele está a tapar os olhos! E - Porquê? C1 - Porque está a ver uma coisa que não gosta. E - Então o que é que ele tem? C1 - Está a chorar.	E - O que é que acham que aconteceu a este menino? (imagem da criança em frente à televisão com os olhos tapados pelas mãos) C3 - A televisão estragou-se! E ele começou a chorar. E - Tu gostas muito de ver televisão Manuel? C3 - A minha nunca se estraga!	E - Digam-me lá o que se passa nesta imagem? (criança em frente à televisão que tapa os olhos com as mãos) C6 - O menino está a ver televisão e está a tapar os olhos. E - Porquê? C6 - Porque aconteceu uma coisa má na televisão. E - Já viram acontecer alguma coisa má na televisão? C5 - Já e depois fui ao quarto da minha mãe devagarinho...então eu tinha medo!	E - (imagem do menino em frente à televisão a tapar os olhos) Digam-me o que está a acontecer aqui? C7 - É um menino que está a tapar os olhos! E - Porque é que o menino está a tapar os olhos? C7 - Porque faz muita luz! C8 - Porque a televisão está muito perto e nunca se pode ver televisão muito perto!	Olha aqui este menino (imagem de uma criança em frente à televisão a tapar os olhos com as mãos), o que é que ele está a ver? C9 - Uma coisa muito feia. C10 - O filme está feio e ele está a tapar os olhos. E - Ele está com medo é isso? C10 - Sim, porque tem meninos maus.		E - O que é que vocês acham que este menino está a ver? C14 - Está a ver a televisão. E - E porque é que está a tapar os olhos? C14 - Porque está a chorar. E - Porquê? C14 - Não sei... E - O que é que acham que está a dar na televisão para ele estar a chorar? C14 - As notícias! E - Pois! Vocês não gostam de notícias, não é?	E - O que é que este menino está a ver? C15 - Nada! C16 - Uns bonecos maus! E - Não está a ver nada porquê, Marco? C15 - Porque está a tapar os olhos! C16 - Porque está a ver uma coisa má e assusta-se! E - Está a ver uma coisa que o assusta... C15 - E depois fecha o olhos! E - Vocês costumam ver coisas más na televisão? C16 - Eu não me assusto, mesmo quando vejo coisas más eu não me assusto! E - E quando te assustas perguntas a quem? C16 - Ao pai, à mãe ou à mana! Porque nós não nos assustamos com nada!
E - Olha por exemplo, esta imagem (um rato a bater na cabeça de um menino com um martelo), vocês acham que isto é possível? C1 - Acho... quer dizer... não! E - Achas que isto é possível, Bianca? C2 - Não. E - Os ratos podem com martelos? C1 - Não são muito pequenos. E - Então se os ratos não podem com martelos como é que isto é possível? C1 - Porque é só uma imagem! E - Esta imagem é o quê? É falsa, é verdadeira, é possível, é impossível? C1 - É falso! E - E quando há aqueles desenhos animados...por exemplo, este (Tom and Jerry), o Tom põe o Jerry no forno... C1 - Isso é a brincar... porque o forno é de brincar...porque dá na televisão! E as coisas que dão na televisão não existem! E - O que é que tu achas, Bianca? C2 - Eu também acho que não existem. (resposta influenciada)	E - Percebem tudo o que dá nesses canais? C3 - Sim! E - Não têm nenhuma dúvida? C3 - A minha mãe gosta de ver este (AXN). C4 - A minha mãe nunca deixa-me ver o Lua Vermelha, só que eu queria ver a Lua Vermelha!	E - Digam-me lá, tudo o que acontece na televisão é verdade ou tudo o que acontece na televisão é falso? C5 e C6 - É Falso! C6 - Só que o que dá nas notícias não. E - Há umas coisas verdadeiras e outras falsas? C5 - Há umas coisas verdadeiras e outras falsas. E - Um exemplo de uma coisa verdadeira... C5 e C6 - Notícias! E - Então e uma coisa falsa... C6 - Os bonecos, quando fazem maldades é falso!	E - Tudo o que acontece na televisão é verdade? C7 e C8 - Não! C8 - Não são pessoas que estão a fazer! E - Algumas coisas são verdade e outras são mentira? Por exemplo, uma verdade? C8 - Uma verdade é que uma menina perdeu-se. E - As notícias por exemplo são verdade! E uma mentira? C7 - Os ratos conseguem pegar em martelos. (sugestão da imagem mostrada)				E - Tudo o que dá na televisão é verdade? C15 e C16 - É! E - Não há nenhuma mentira? (Acenam com a cabeça que não)